B 1,178,235

ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN

Sam. 805
N477

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

DAS KLASSISCHE ALTERTUM

GESCHICHTE UND DEUTSCHE LITTERATUR

UND FÜR

PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

JOHANNES ILBERG UND **BERNHARD GERTH**

ZEHNTER BAND

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER
1902

Digitized by Google

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN

VON

BERNHARD GERTH

FÜNFTER JAHRGANG 1902

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER
1902

ALLE RECHTE EINSCHLIESSLICH DES ÜBERSETZUNGSRECHTS VORBEHALTEN

Digitized by Google

VERZEICHNIS DER MITARBEITER VON BAND II (1898), IV (1899), VI (1900), VIII (1901) UND X (1902)

Friedrich Aly in Marburg (X 538)
Eduard Arens in Müncben-Gladbach (X 154)
Alfred Baldamus in Leipzig (II 283. 307)
Paul Barth in Leipzig (VIII 57)
Fritz Baumgarten in Freiburg i. B. (X 200)
Wilhelm Becher in Dresden (VIII 84)
Alfred Biese in Neuwied (II 56, IV 35. 361. 397, X 241)
Aloys Bömer in Münster (IV 129. 204, VI 465)
Karl Boethke in Thorn (II 370)
Eduard Böttcher in Leipzig (VI 505)
Karl Brandstätter in Dresden (VI 114)
Paul Brandt in Bonn (X 395. 397)
Franz Buchenau in Bremen (VI 441)
Anton Chlebowski in Braunsberg (II 338)
Otto Clemen in Zwickau (IV 117. 236. 510, VI 395)
Harry Denicke in Rixdorf (II 36 VIII 362)
Hermann Diels in Berlin (VI 573)
Gustav Diestel in Dresden (IV 398)
Wilhelm Dilthey in Berlin (VI 325)
Armin Dittmar in Grimma (IV 142, VI 154. 282, VIII 258)
Paul Dörwald in Ohlau (II 48. 106. 550, VIII 85)
Otto Dost in Döbeln (IV 429)
Konrad Dunker in Hadersleben (VI 510)
Karl Dziatzko in Göttingen (VI 94)
Christian Eidam in Nürnberg (X 165)
Ernst Fabian in Zwickau (IV 24. 65)
Gustav Fasterdino in Westerbnrg (IV 396)
Franz Fauth in Höxter (II 151. 484, IV 151, VI 168. 240)
Otto Fikbiger in Dresden (VI 59. 122)
Richard Foerster in Breslau (VI 74)
Bernhard Frenzel in Wattenscbeid (X 252)
Carl Fries in Berlin (VI 177. 241. 557, VIII 176)
Ernst Reinhard Gast in Köthen (II 353 VIII 60 515)
Bernhard Geissler in Köln (IV 456)
Kurt Geissler in Charlottenbnrg (X 450)
Paul Gläsker (†) in Leipzig (II 25)
Karl Gneisse in Strafsburg (VI 351)
Heinrich Grossmann in Saargemünd (IV 398)
Ludwig Gurlitt in Steglitz (X 177)
Rudolf Hanncke in Köslin (IV 382, VI 229)
Paul Hasler in Wesel (VI 358)
Woldemar Haynel in Emden (IV 221. 241)
Karl Heinemann in Leipsig (IV 298)
Alfred Heuraum in Berlin (VI 325)
Karl Hirzel in Ulm (X 45. 240)
Friedrich van Hoffs in Koblenz (II 495)
Max Holtze in Leipzig (X 464)
Walther Hoppe in Löbau i. S. (VIII 65. 129. 177. 277. 333)
Ferdinand Hornemann in Hannover (II 545, VI 1)
Bernhard Hubner in Köln (VI 495)
Karl Hünlich in Leipzig (IV 46)
August Huther in Heidelberg (VIII 521)
Georo Ilberg in Grofsscbweidnitz (VIII 238)
Johannes Ilberg in Leipzig (VIII 277. 572, X 175. 568)
Johannes Imelmann in Berlin (IV 63. 116)
Otto Immisch in Leipzig (II 241, VI 305, X 521)
Oskar Jäger in Bonn (II 262)
Otto Kämmel in Leipzig (II 15. 125)
Gottfried Kentenich in Kempen (VI 543)
Friedrich Koepp in Münster i. W. (VIII 460)
Otto Kohl in Kreuznacb (VI 549 VIII 550)
Wilhelm Koppelmann in Leer (IV 441, VIII 141)
Anton Kröger in Saarlouis (VI 65. 129. 193)
Karl Kromayer in Strafsburg (X 270)
Karl Lamprecht in Leipzig (II 118)
Karl Landmann in Darmstadt (II 204, IV 162
Rudolf Lange in Berlin (VIII 518)
Hermann Lattmann in Ilfeld (X 285)
Julius Ley in Kreuznach (IV 287)
Georg Liebe in Magdeburg (VI 175, X 295)
Eduard Loch jr. in Königsberg (IV 452)
Karl Lockemann in Breslan (VI 574)
Albert Löschhorn in Wollstein (II 448)

Theodor Lohmeyer in Altena i. W. (VIII 463)
Theodor Lorenz in Erfurt (VI 461)
Friedrich Lüdecke in Bremen (X 105)
Ernst Mäschel in Schneeberg (IV 560)
Theodor Matthias in Zwickau (II 496, VI 401)
Richard Meister in Leipzig (IV 263. 312)
Georg Mertz in Bahlingen (IV 400. 480)
August Messer in Gießen (IV 489, VIII 11. 401)
Eugen Mogk in Leipzig (VIII 461)
Hans Morsch in Berlin (X 87. 125)
Wilhelm Münch in Berlin (II 177, IV 513, VI 513, VIII 236. 462)
Paul Nerrlich in Dresden (X 327)
Wilhelm Nestle in Schwäbisch-Hall (IV 177)
Emil Oehley in Köln (IV 121, VI 566, VIII 385)
Theodor Opitz in Zwickau (X 518)
Friedrich Paulsen in Berlin (II 129)
Hermann Peter in Meißen (II 295)
Robert Petersen in Wilhelmshaven (II 318)
Heinrich Pigge in Aschendorf (II 443)
Theodor Preuss in Friedenau (IV 298. 394)
Alfred Rausch in Halle (II 457)
Karl Reichardt in Wildungen (II 449, IV 76, VI 477, VIII 220, X 1. 519)
Paul Reichardt in Annaberg (VIII 473)
Johannes Reinhard in Sachsendorf (IV 345)
Curt Reinhardt in Meißen (X 60)
Albrecht Reum in Dresden (IV 326)
Fritz Richter in Dresden (X 122)
Otto Richter in Leipzig (II 233, VIII 434)
Richard Richter (†) in Leipzig (II 95. 164. 383. 510, IV 63. 119. 256. 398, VI 296. 511)
Hubert Rich in Kempen (VI 145)
Eduard Roese in Stralsund (VIII 395)
Hermann Rose in Lüneburg (IV 105)
Emil Rosenberg in Hirschberg (IV 94)
F. W. E. Roth in Wiesbaden (IV 168)
Wilhelm Rüdiger in Frankfurt a. M. (II 385. 464. 497)
Walther Rüge in Leipzig (II 227, IV 128, VI 384, VIII 451, X 404)
Gotthold Sachse in Bartenstein (IV 559)
Ernst Schlee in Altona (VI 20)
Bastian Schmid in Bautzen (VIII 465)
Otto Eduard Schmidt in Meißen (IV 318, VIII 162, X 565)
Max Schneidewin in Hameln (II 537)
Hermann Schuller in Plauen i. V. (II 379, VIII 128)
Gerhard Schultz in Steglitz (IV 549)
Hans Schulz in Leipzig (VIII 505)
Otto Schulze in Gera (II 360)
Ernst Schwabe in Meißen (II 1. 401, IV 305. 465. 524, VI 262, VIII 241. 315, X 27. 307. 557)
Konrad Seeliger in Zittau (II 79, VI 427)
Max Siebourg in Bonn (II 415, IV 501)
Georg Siefert in Pforta (X 362. 433. 473)
Ernst Sihler in New York (X 458. 503. 548)
Jürgen Sievers in Frankenberg (VI 239)
Theodor Sorgenfrey in Neuhaldensleben (II 217, VI 374, VIII 112)
Alfred Spitzner in Leipzig (IV 536)
Alwin Stern in Köthen (II 381)
Hermann Steuding in Wurzen (X 420)
Paul Stötzner in Zwickau (VIII 457, X 123. 517)
Otto Stock in Elden (VI 450, VIII 1)
Hermann Suchier in Halle (X 161)
Johannes Teuffer in Leipzig (IV 416, VIII 44. 125, X 290)
Hermann Ullrich in Brandenburg (X 224)
Paul Vogel in Leipzig (II 271, IV 271, VI 128. 213, VIII 99. 464. 557)
Theodor Vogel in Dresden (VIII 77. 175)
Heinrich Vogt in Breslau (VIII 190)
Johannes Volkelt in Leipzig (II 65, VI 103)
Wilhelm Vollbrecht in Altona (II 143. 194)
Richard Wagner in Dresden (II 518, VIII 488)
Ludwig Weber in Berlin (X 69)
Alexander Weinberg in Trautenau (IV 55)
Oskar Weise in Eisenberg (X 406. 517. 563)
Oskar Weissenfels in Berlin (VI 528)
Alexander Wernicke in Braunschweig (IV 1, VI 30)
Max Wiesenthal in Barmen (X 206)
Martin Wohlrab in Dresden (IV 86, VI 363, VIII 428, X 409)
Emil Wolff in Schleswig (VIII 64)
Paul Worms in Meldorf (X 297)
Rudolf Wustmann in Leipzig (X 496)
Ulrich Zernial in Berlin (II 447)
Theobald Ziegler in Straßburg (II 289)
Julius Ziehen in Berlin (II 138. 328, IV 448)

INHALT

Seite

Das Lycenm zu Kamenz in der Oberlausitz zur Zeit von Gotthold Ephraim Lessings Schülerjahren. Von Ernst Schwabe 27
Beiträge zur ältesten Geschichte der Fürstenschnle zu St. Afra in Meifsen. Von Ernst Schwahe 557
Ans Heinrich Kunhardts Leben. Von Friedrich Lüdecke 105
Ahraham Cowleys Leben und Schriften, im besonderen seine Abhandlnng über eine zu gründende Akademie zur Förderung der Naturerkenntnis. Von Hermann Ullrich 224
Erwin Rohde. Von Otto Immisch 521

Ist das Stndium der Psychologie und der Philosophie überhanpt für den Lehrer nützlich? Von Bernhard Frenzel 252
Der höhere Lehrer und seine wissenschaftliche Thätigkeit. Von Paul Worms . . . 297
Zur sozialen Entwickelung des Lehrerstandes. Von Georg Liebe 295
Die Dienstinstruktionen für Leiter und Lehrer höherer Lehranstalten in verschiedenen Staaten Dentschlands und in Österreich. Von Hans Morsch 87 125
Zu Morschs Aufsatz über die Dienstinstruktionen. Von Karl Hirzel 240
Einiges über die akademische Vorbildung nnserer neusprachlichen Lehrer. Von Hermann Snchier 161
Die Eigenart des Gymnasiums. Von Hermann Lattmann 285
Hat das Reformgymnasium eine Zukunft? Von Ludwig Weber 69
Drei Jahre Latein an einer Reformschule. Von Fritz Richter 122
Zur Gymnasialreform. Von Christian Eidam 165
Der Kampf ums Reformgymnasium. Von Johannes Ilberg 567
Über die Stellung des Unterrichtes in den neueren Fremdsprachen im Lehrplan des Gymnasiums. Von Karl Hirzel 45
Kunsterziehung innerhalh des altklassischen Unterrichtes. Von Ludwig Gurlitt. . 177
Die Knnst nnd die Schule. Von Fritz Banmgarten 200
Bericht über die neununddreifsigste Versammlung des Vereins rheinischer Schnlmänner in Köln. Von Paul Brandt 395
Bericht über die elfte Jahresversammlung des Deutschen Gymnasialvereins in Boun. Von Panl Brandt 397

Was ist Bildung? Von Alfred Biese 241
Vaterlandsliebe, Nationalgefühl und Patriotismus. Vorbemerkungen zu einer Theorie der nationalen Erziehung. Von Carl Reichardt 1
Über das Nationalbewufstsein unserer humanistischen Poeten nnd klassischen Dichter. Von Max Wiesenthal 206

Leonhard Hutters Compendium locorum theologicorum. Von Paul Nebel 327
Die ästhetische Erklärung der Schriftsteller. Von Martin Wohlrab 409
Zwerge und Riesen. Von Georg Siefert 362 433 473

Seite
Über die Verwertung der Satzbilder im deutschen Unterricht. Von Eduard Arens 154
Die Bedeutung der antiken Sprachen im Gymnasialunterricht. Von Hermann Steuding 420
Das Fortleben von Cäsars Schriften in der deutschen Litteratur und Schule seit der Humanistenzeit. Von Ernst Schwabe 307
Gedanken über die Gestaltung des griechischen Unterrichtes bei Einführung des Griechischen Lesebuchs von U. v. Wilamowitz. Von Karl Kromayer. 270
Klassische Studien und klassischer Unterricht in den Vereinigten Staaten. Von Ernst Sihler 458 503 548
Bemerkungen zum oberen Gymnasialunterricht in älterer deutscher Geschichte. Von Rudolf Wustmann 496
Zum Geschichtsunterricht in Sekunda. Von Friedrich Aly 538
Die Ziele des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtes am Gymnasium. Von Curt Reinhardt 60
Erziehliche Wirkungen des Unterrichtes in mathematischer Erdkunde. Von Curt Geifsler 450

Register der im Jahrgang 1902 besprochenen Schriften 572

VATERLANDSLIEBE, NATIONALGEFÜHL UND PATRIOTISMUS

Vorbemerkungen zu einer Theorie der nationalen Erziehung

Von Carl Reichardt

Achtzehn Jahrhnnderte sind nun dahingegangen, seit nnser Land und Volk seine erste Monographie erhielt, seit der gröfste Geschichtschreiber Roms den Gebildeten seiner Zeit berichtete von jener terra silvis horrida et palndibus foeda und ihrer gens propria et sincera et tantum sui similis. Seitdem ist mancher Sonnenschein nnd Regen, mancher Sturm und manches Gewitter über die Berge und Thäler, die Wälder und Auen nnseres Vaterlandes dahingezogen, und manches Geschlecht sterblicher Menschen ist wie die Blätter im Herbste dahingesunken, künftigem Leben den Boden bereitend. Und nicht spurlos sind die Jahrhunderte darüber hingegangen über nnserem Land nnd Volk. Grofse Wandlungen haben beide miteinander erfahren in langsamer, aber stetiger Umgestaltung und Entwickelnng. 'Wo bleiben alle die Bilder?' Wo ist die Zeit geblieben, da nnsere Vorfahren noch in trotziger Selbstgenügsamkeit auf ihren Höfen safsen, discreti ac diversi, nt fons, ut campns, ut nemns placuit? Ihre Enkel und Urenkel mufsten wohl oder übel näher aneinanderrücken, als trotz Krieg nnd Pest und Hungersnot die Volkszahl immer mächtiger anwuchs. Sie beqnemten sich, den Wald hinter dem Hofe zu roden, das Dunkel der alten Marken zn lichten, an Flüfschen und Bächen hinaufzusteigen in die Berge, bis sie auf der Hochfläche bei den letzten Quellen mit den Nachbarn zusammentrafen, die von drüben her den gleichen Weg gekommen waren. Sie bequemten sich anch, ihre Höfe im lockeren Haufen, gleichsam widerstrebend, zu Dörfern zu scharen; ja der Untergang der alten Freiheit im offenen Lande trieb sie in die einst so verhafsten Mauern der Städte. Und heute drängen sich Tansende nnd Hnnderttausende oft auf allerengstem Raume zusammen, neben- und übereinander; nnd wollte man die sechsnndfünfzig Millionen Menschen, die in den Grenzen des jetzigen Deutschen Reiches miteinander leben, gleichmäfsig über das ganze weite Land verteilen, über Berg und Thal und Feld und Wald und Heide, vom Bodensee bis zum Belt und von der Maas bis an die Memel, so würde keiner mehr als einen Steinwurf weit von jedem seiner Nachbarn ringsnm entfernt sein.

Dieses anfangs unfreiwillige, heute nur allzn bereitwillige Zusammenrücken hat die wichtigsten Folgen nach sich gezogen, im Guten wie im Schlimmen. Es brachte die Menschen, die vielleicht schon seit Jahrhnnderten in demselben Lande safsen, diesclbe Sprache redeten, dieselben Götter verehrten, ohne sich

doch viel umeinander zu kümmern, in immer engere Berührung und immer festere Verbindung und zu immer lebhafterem Austausch der Güter nnd Gedanken. Die Sippen hatten immer zusammen gehalten. Aber je mehr nun bei weiterer Ausbreitung der Geschlechtsgenossen das verwandtschaftliche Band sich lockerte, um so mehr gewann die Nachbarschaft an Bedentung und Wert, und jene dunkle Ahnung einer weiter fassenden, weiter zurückreichenden Blutsverwandtschaft des ganzen grofsen Volkes, die wie eine halbverblafste Jugenderinnerung in Tuistos Söhnen fortgelebt hatte, erwachte mehr und mehr znm vollen Bewufstsein nationaler Zusammengehörigkeit. Aus den ungezählten kleinen Gaugenossenschaften der Römerzeit erwuchsen die grofsen Stämme der Völkerwanderung. Und ein halbes Jahrtausend später, als die Sachsen, Franken, Alamannen, Bayern sich aus der Umschlingung des karolingischen Imperiums wieder befreiten nnd nnter den Ottonen zum erstenmale zn einem freien völkerrechtlichen Verbande zusammentraten, da begannen sie sich auch ihrer dentschen Sprache und Art als eines ihnen allen und nur ihnen eigenen Besitzes bewufst zu werden. Römerzüge und Kreuzzüge, ein rasch aufblühender Handelsverkehr und der wachsende Besnch welscher Universitäten festigten dann allmählich den Begriff der 'natio teutonica'. Zugleich aber regte sich auch mächtig wieder der alte Sondertrieb. Ja er führte in den Jahrhunderten des verfallenden Reichs zn einer so weitgehenden landschaftlichen und lokalen Absonderung, einer so tiefgreifenden politischen und sozialen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, geistigen Differenzierung, wie sie nnr im alten Griechenlande auf engerem Raume ihresgleichen hatte.

Zwei Mächte haben dem vom Sondergeiste überwucherten Nationalgefühle wieder Leben und Kraft verliehen und ihm schliefslich in überraschend kurzer Zeit zum entscheidenden Siege über den tiefwurzelnden und wohl zn schätzenden, aber oft allzn starken Eigensinn der deutschen Natur verholfen: die deutsche Litteratur nnd der deutsche Staat. Der frische, kräftige Lufthauch, mit dem die neu erwachende und rasch erstarkende litterarische Bewegung des XVIII. Jahrh. die Gemüter emporrifs aus der tränmenden Versunkenheit und überbescheidenen Selbstgenügsamkeit der bisweilen wohl idyllischen, im Grunde aber kläglichen nnd kleinlichen Spiefsbürgerei nnd Kleinstaaterei, fachte den deutschen Geist mächtig an, nnd indem die jugendfrohe, weitherzige deutsche Dichtung sich selbst den Schranken des landschaftlichen Sondergeistes rasch entwand und als wahre Nationallitteratur gemeindeutschem Empfinden und Denken nene, reine, gesunde Lebensluft bot, liefs sie bald das allerorten neu auflebende deutsche Nationalgefühl zn hellen Flammen empor- und zu einer mächtigen Glut znsammenschlagen — einer Glut, die eine zeitlang stark genug erschien, um die dem Untergange geweihte Reichsverfassung sogleich wie einen Phönix aus der Asche zu neuem, glänzenderem und vollkommenerem Dasein erstehen zu lassen. 'Hatte der Mohr kein Vaterland?' — die bittere Frage Tellheims mochte manchem Deutschen schon damals, in den stillen Jahren nach dem Hubertusburger Frieden, anf die Seele brennen; hatten doch die Thaten Friedrichs des Einzigen eben erst der Nation gezeigt, welche Kräfte in ihr schliefen. Und

dieser Friedrich war als Landfriedensbrecher und Rebell gegen kaiserliche Majestät vom Reichsheere im Bunde mit Franzosen und Russen à outrance bekämpft worden. Ein Menschenalter später, als das Sturmwetter der französischen Revolution schon den Rhein erreicht hatte, pries selbst Goethe, der kühle Weltbürger, 'die entschlossenen Völker, die für Gott und Gesetz, für Eltern, Weiber und Kinder stritten und gegen den Feind zusammenstehend erlagen'. Und als der Reichsabschied von 1803 die altehrwürdige Reichsverfassung zu Grabe läutete, als die Übermacht des neuen Kaisers der Franzosen sich immer drückender auf Deutschland legte, da sprach Schiller den Deutschen den feierlichen Eidschwur vor: 'Wir wollen sein ein einzig Volk von Brüdern, in keiner Not uns trennen und Gefahr!' Noch zehn Jahre, und die lange verhaltene Glut nationalen Empfindens brach in der Erhebung von 1813 mit nie geahnter Kraft empor.

Aber der Verlauf der Freiheitskriege zeigte bald, dafs das edelste Empfinden, die lauterste Gesinnung, die klarste Einsicht, ja auch die thatenfrohe Entschlossenheit und selbstvergessene Opferwilligkeit einer noch immer jugendkräftigen, aber politisch nicht organisierten Nation nicht im stande waren, die nationalen Interessen hinlänglich zu wahren gegenüber dem stets sich erneuenden Bunde eigennützigen Sonderstrebens mit fremder Anmafsung. Deutlicher als je erkannte man als nächstes, dringlichstes Bedürfnis der Nation die Schöpfung des nationalen Staats. Und so kam denn die Zeit, wo das nationale Streben fast ganz dieser politischen Aufgabe gewidmet war: der Gründung des Reichs; die Zeit, wo das Wort 'national' die Losung im Kampfe der Parteien, das Schlagwort des Tages wurde — die Zeit des 'Nationalvereins', der 'nationalliberalen Partei', des 'Nationalkriegs' und der 'Nationaldenkmäler'.

Das Reich, der lang ersehnte deutsche Nationalstaat, ist uns nun gewohnte Wirklichkeit. Ein Menschenalter ist seit der grofsen weltgeschichtlichen Peripetie von 1870 vergangen. Die Zeit Wilhelms I., Bismarcks, Moltkes gehört der Geschichte, der Vergangenheit an; das Werk aber, das jene grofsen Männer mit den vereinten Kräften des gröfsten Teiles der Nation geschaffen haben, lebt im vollen Lichte des Tages. Das tiefste Sehnen vieler Geschlechter ist gestillt; die Arbeit der Nation ist auf sicheren Boden gestellt, die Entwickelung der Zukunft in verheifsungsreiche Bahnen gelenkt. Die gewaltige Umwälzung hat natürlich auch ihre Wirkung geübt auf das Selbstbewufstsein der Nation. Die stolze Befriedigung über den grofsen Erfolg, den man errungen, das Gefühl der erhöhten Sicherheit und das Vertrauen auf die erprobte Kraft haben das nationale Denken und Empfinden des deutschen Volkes mächtig gefördert, sein Selbstgefühl erhöht, seine Ansprüche auf Geltung in der Welt gesteigert. Der deutsche Gedanke — daran braucht uns der Staub der Alltagskämpfe nicht irre zu machen — leuchtet vor Europa heller als je.

Zugleich aber und trotzdem können wir uns bei aufmerksamer Beobachtung unseres nationalen Lebens der befremdlichen Wahrnehmung nicht verschliefsen, dafs gerade heute das gemeine deutsche Nationalbewufstsein, die Auffassung der grofsen Massen vom Wesen nationalen Denkens und Strebens

sich in mancher Hinsicht enger und einseitiger gestaltet hat, als man es noch vor fünfzig Jahren hätte finden können. Und das ist, so sonderbar es lanten mag, auch eine Folge der endlich erreichten politischen Einheit der Nation, der Gründung des Dentschen Reichs. Wir stehen eben noch zu sehr unter dem Eindrucke jener gewaltigen Zeit und ihrer Kämpfe, jener spannnngsvollen Tage, in denen alle sonstigen nationalen Bedürfnisse und Bestrebungen zurücktraten gegen das eine Ziel der Aufrichtnng des nationalen Staates, in denen die gesamte Energie des Volkes sich auf dies eine Ziel wendete nnd die Erreichung dieses Zieles als die nationale Frage schlechthin erschien. Mit einem Worte: der Begriff nationalen Denkens und Empfindens, nationaler Bestrebungen und Kämpfe ist nns zu ausschliefslich zu einem politischen Begriffe geworden, unser ganzes Nationalbewufstsein hat sich, in weiten Kreisen des Volkes wenigstens, politisch verengt, nach aufsen sowohl wie im Innern. Darin aber liegt unverkennbar eine Gefahr für unsere fernere nationale Entwickelung, für die Wahrung unserer nationalen Einheit und Eigenart.

Es klingt fast paradox und läfst sich doch mit Leichtigkeit erweisen, dafs durch die Aufrichtung des deutschen Nationalstaates das Problem der nationalen Einheit unseres Volkes sich wesentlich schwieriger gestaltet hat, ja in gewissem Sinne erst geschaffen worden ist. Bis 1870 hat wohl kaum ein Deutscher daran gezweifelt, dafs das Gebiet deutscher Nation sich erstrecke, 'soweit die dentsche Zunge klingt'. Seither aber neigt der Sprachgebrauch im Dentschen Reiche ganz nnverkennbar dahin, als nationale Fragen immer ansschliefslicher diejenigen Angelegenheiten zu bezeichnen, welche unmittelbar oder in ihren Wirkungen das politische Interesse des Deutschen Reiches berühren. Man sieht also völlig darüber hinweg, dafs unsere politische Einigung doch nicht die ganze Nation erfafst und zusammengeschlossen hat. Die Staatenbildung ist eben ein Kristallisationsprozefs, dessen Verlauf und Umfang keineswegs nur durch den Zug der Blutsverwandtschaft nnd Sprachgemeinschaft bedingt, sondern ganz wesentlich auch von geographischen, wirtschaftlichen und historisch-politischen Umständen beeinflufst wird, nnd bei dem daher fast immer eine Ausscheidung von mehr oder minder grofsen Bruchteilen der zur politischen Konsolidierung drängenden Nation stattfindet. Dafs dies bei unserer eigenen staatlichen Konzentration aus mannigfachen, zwingenden Gründen im besonders weiten Mafse geschehen ist, darin liegt eine wohl zu beachtende Besonderheit unserer politischen Entwickelung, in der man vielleicht mit demselben Grade von Berechtigung eine Schwächung, wie eine Verstärkung unserer nationalen Position zu erblicken vermag, und die jedenfalls unser dentsches Volk wieder einmal, wie schon so oft in seiner zweitausendjährigen Geschichte, zu der problematischsten Erscheinung unter seinen Nachbarn macht.

Jedenfalls können und dürfen wir diese bedeutnngsvolle Thatsache nicht einfach ignorieren und nns gebärden, als wären wir Reichsdeutschen allein die deutsche Nation. Erklärlich ist ja diese weitverbreitete Neigung wohl. Dem im Kampfe um den nationalen Staat oder doch unter dem Eindrucke jener Kämpfe herangewachsenen Geschlechte mag der Staat leicht als das Gefäfs der

nationalen Einheit schlechthin erscheinen. Nicht ohne lebhaftes Bedauern, aber mit gefafster Resignation hat man vor einem Menschenalter den Deutschen aufserhalb des Reiches 'die Bruderhand zum Abschied' gereicht nnd glaubt seitdem sich der thätigen Anteilnahme an ihren Angelegenheiten, Sorgen und Kämpfen grundsätzlich enthalten zn sollen und zu müssen, da sie aus dem Verbande der Nation nnn einmal ausgeschieden seien. Das heifst doch aber eine Trennnng, die auf politischem Gebiete leider notwendig geworden war freiwillig auf Lebensbeziehungen übertragen, die viel älter sind, viel tiefer wurzeln und schliefslich auch die nationale Entwickelung noch wesentlicher und nachhaltiger beeinflussen als die bei aller ihrer gewichtigen Bedeutung doch mehr äufserliche und am Ende auch, wie der bisherige Verlauf der geschichtlichen Entwickelung genugsam lehrt, stets wechselnde und immer nen sich gestaltende politische Organisation. Freilich greift ja der hentige Staat bestimmend, regelnd und leitend auch in die soziale, wirtschaftliche, ja die geistige Entwickelnng des Volkes viel tiefer und nachhaltiger ein als irgend eine Staatsgewalt früherer Zeiten. Und darum ist die Befürchtung gewifs nicht grundlos, dafs die politische Spaltung, die auch heute noch, wenn auch in geringerem Mafse als ehedem, das Schicksal der deutschen Nation ist, im Laufe der Zeiten auch zu einer immer fühlbareren und am Ende kaum mehr zn überbrückenden Verschiedenheit der kulturellen und geistigen Entwickelung der staatlich getrennten Teile der Nation führen möchte. Um so mehr aber mufs es die stete Sorge der gesamten Nation, ja ihre erste Pflicht gegen sich selber sein, auf allen jenen unpolitischen Lebens- und Entwickelungsgebieten über die staatlichen Grenzen hinweg enge Fühlnng zn behalten und den Begriff der nationalen Einheit sich nicht unnötig dnrch die Schranken der staatlichen Gemeinschaft verengen oder zerreifsen zu lassen. Dem Gebildeten, den genauere Kenntnis der nationalen Geschichte vor solcher Kurzsichtigkeit bewahrt, erscheint wohl die angedeutete Gefahr der zunehmenden Entfremdung zwischen den staatlich getrennten Teilen der Nation so drohend nicht. Aber in den Massen ist entschieden eine Verengerung des Nationalbewufstseins, eine Einschränknng des Begriffes 'Nation' auf die Bevölkernng des nationalen Staates, des Dentschen Reiches, schon jetzt recht deutlich wahrzunehmen. Dafs 'Deutschland' etwas anderes sei als 'das Deutsche Reich', erscheint heute schon manchem Reichsdeutschen als eine auffällige Behauptung, und Arndts Vaterlandslied wird wohl nur selten noch innerhalb des Reiches gesungen.

In den letzten Jahren ist allerdings ein Wiedererwachen des alten nationalen Gesamtbewufstseins und Gemeingefühles anch in den breiteren Schichten der reichsdentschen Bevölkerung zu bemerken gewesen. Die Tagesblätter spiegeln dicsen Umschwung dentlich wieder und haben sich auch wohl selber ein gewisses Verdienst um die Wiedererweckung grofsdeutschen Sinnes im Reiche erworben. Bezeichnend aber ist es, dafs die Anregung zu dieser Neubelebung eines interpolitischen dentschen Nationalgefühles gerade Ereignisse politischen Charakters gegeben haben: die baltische Politik Rufslands, die österreichischen Wirren, der Transvaalkrieg. Demgegenüber wird es gut sein, streng daran fest-

zuhalten, dafs die Frage der nationalen Einheit an sich eine durchaus unpolitische Sache ist: eine Frage der Kulturgemeinschaft und geistigen Verwandtschaft, welche sich sehr wohl auch mit staatlicher Absonderung verträgt, wofern nur die einzelnen Staaten sich nicht anmafsen, das ganze Kultur- und Geistesleben ihrer Angehörigen ihrerseits ausschliefslich regeln zu wollen. Erst dadurch, dafs ein Staat versucht, die nationale Kulturentwickelung und geistige Eigenart eines Teiles seiner Bevölkerung unnötig zu hemmen und zu vergewaltigen, treibt er selbst eine solche nationale Gruppe seiner Staatsbürgerschaft dazu, im Anschlusse an einen rein nationalen Staat die einzige Bürgschaft ihrer nationalen Zukunft zu sehen. Dann freilich wird die Frage der nationalen Einheit wieder eine politische. Für unsere deutsche Nation aber ist eine solche politische Zuspitzung unserer nationalen Frage im weiteren Sinne auf absehbare Zeit hinaus weder zu erwarten noch auch zu wünschen. Die Ausscheidung ansehnlicher Bruchteile unserer Nation aus der politischen Vereinigung des Deutschen Reiches würde, wie gesagt, einen Verlust für unser nationales Dasein nur dann bedeuten, wenn durch diese Abtrennung auch die Gemeinschaft unserer Kulturentwickelung und unseres geistigen Lebens unterbunden würde. Diese Gemeinschaft eifrig zu pflegen, das Erbteil einer tausendjährigen Geschichte sorglich zu wahren und zu mehren, das mufs natürlich unser eifrigstes Bestreben sein, hüben wie drüben. Doch das ist zunächst, wie noch einmal betont sein mag, eine ganz unpolitische Sache. Und noch immer sind ja auch trotz der zum Teil schon Jahrhunderte alten staatlichen Trennung die nationalen Beziehungen zwischen der Masse der Nation und ihren nationalen 'Vorwerken' innig genug; noch immer fühlt der Schweizer wie der Deutsch-Böhme oder Steiermärker, der Siebenbürger Sachse und der Kurländer sich geistig als Deutscher; ja im fernen Kalifornien errichten treue Bürger der grofsen Union unserem Goethe und Schiller als ihren nationalen Geistesheroen ein spätes Denkmal. Sollte uns einmal die Unterhaltung solcher unpolitischen Gemeinschaft nationalen Denkens und Empfindens durch unberechtigte Eingriffe einer engherzigen Staatsgewalt unmöglich gemacht werden, dann freilich würden unsere Staatsmänner zu erwägen haben, wie im gegebenen Falle die gemeinsamen idealen Interessen der gesamten Nation sich mit dem besonderen politischen Interesse jenes Teiles der Nation, in dem nun einmal das Schwergewicht ihrer heutigen Geltung unter den Nationen ruht, vereinigen lassen. Im allgemeinen wird auch hier der Satz zutreffen, dafs für das Schicksal unseres auswärtigen Besitzes entscheidend ist, wie die Nation im Mutterlande ihre Stellung behauptet. Sehen wir aber von der Möglichkeit einer solchen politischen Zuspitzung der Frage, die wir hier nicht zu erörtern haben, ab, so können wir in jener problematischen Verteilung unserer Nation auf verschiedene staatliche Gemeinwesen in gewissem Grade sogar eine Stärkung unserer nationalen Stellung in der Welt sehen. Denn diejenigen Teile unserer Nation, welche jetzt vermöge ihrer meist überlegenen Kultur so ansehnliche und einflufsreiche Bestandteile der Bevölkerung von national gemischten Staaten bilden, vermögen in den weiteren Grenzen dieser Staaten deutschen Kultur-

einfluſs und deutsche Geistesart trotz mancher entgegenstrebender Kräfte noch immer wirksamer zur Geltung bringen, als dies möglich sein würde, wenn jene Staaten unter Ausscheidung ihrer national deutschen Gebiete sich gegen ein dadurch erweitertes Deutsches Reich politisch und national zugleich abschlössen. Wir haben also zunächst keine Ursache, die jetzige Gestaltung unseres nationalen Staates als eine unvollkommene oder gar für unsere nationale Einheit verhängnisvolle Schöpfung zu beklagen. Wir wollen uns vielmehr freudig bewuſst bleiben, daſs die Aufrichtung des Deutschen Reiches das gesamte Deutschtum auch aufserhalb der Reichsgrenzen in seinem Ansehen und seiner Bedeutung unter den Nationen der Erde gewaltig gehoben hat. Nur dürfen wir nie vergessen, und dies Bewuſstsein sollten wir im ganzen Volke wachzuhalten streben, daſs das Deutsche Reich nicht Deutschland schlechthin ist. Es versteht sich, daſs die Angelegenheiten und Interessen des Deutschen Reiches als des deutschen Nationalstaats immer und in erster Linie als nationale Fragen gelten und als solche bezeichnet werden müssen. Aber der Kreis unserer nationalen Angelegenheiten ist damit nicht abgeschlossen. Es giebt eine Fülle von Interessen, welche, ohne das Deutsche Reich als solches zu berühren, doch der gesamten deutschen Nation gemeinsam sind, und diese werden wir niemals übersehen oder unterschätzen dürfen, wenn wir dem Worte 'national' die ihm gebührende, umfassende Bedeutung wahren wollen.

Doch auch innerhalb der Schranken unseres nationalen Staates, des Deutschen Reiches, hat heutzutage der Begriff des nationalen Denkens und Empfindens ein zu einseitig, ja ausschliefslich politisches Gepräge erhalten. Man verwechselt zu gern nationale Gesinnung mit patriotischer, Volksgefühl mit Staatsgefühl. Es gab eine Zeit, da preuſsischer, sächsischer, bayrischer 'Patriotismus' sich mit nationalen Allüren nicht recht zu vertragen schien, wo nationale Bestrebungen vielen ehrlichen Deutschen und guten Patrioten geradezu unpatriotisch, hochverräterisch erschienen. Es ist, als ob jenes alteingewurzelte Vorurteil noch nicht recht überwunden sei; als glaube man auch heute noch, nationale Gesinnung nur dadurch sanktionieren und legalisieren zu können, daſs man sie ganz im patriotischen Empfinden aufgehen läſst, indem man in der Staatstreue allein das Wesen nationaler Gesinnung erblickt. Offenbar ist das eine Einseitigkeit. Der Staat, das staatliche Leben ist doch nur eine Funktion des Volkslebens, vielleicht die höchste, wichtigste, umfassendste; aber doch eben nur eine Lebensäufserung neben anderen. Daſs der Eisenpanzer einer straffen staatlichen Organisation jedem Volke dringend not thut, welches sich in seiner Eigenart und seinem Eigenwillen zu behaupten strebt, das braucht man dem modernen Deutschen gewiſs nicht erst zu sagen. Zwei Jahrhunderte gedrückten Daseins haben uns seinen Mangel aufs schmerzlichste empfinden lassen, und die überraschende Entwickelung des letzten Menschenalters hat uns seinen unschätzbaren Wert aufs klarste zum Bewuſstsein gebracht. Schliefslich ist aber der Staat doch nur um des Volkes willen da, nicht das Volk um des Staates willen — nach unserem modernen Empfinden wenigstens. Dem Römer freilich lag die entgegengesetzte Auffassung näher. Sein Staat

war fast vom Tage seiner Geburt an hinausgewachsen über das unmittelbare nationale Bedürfnis, wenn man das Wort Nation auf den populus Quiritum anwenden darf, über die Grenzen des ager Romanus. Dicht vor den Thoren der Stadt schon begann das Gebiet der foederati und socii, und die Provinzen des Reiches waren unterworfene Landschaften ohne eigene Selbstbestimmung. Daher ist auch dem Römer der Begriff des Vaterlandes in unserem Sinne fremd. Seine patria ist die Stadt, und der Begriff der Heimat verengt sich ihm zur Vorstellung des Vaterhauses. 'Civis Romanus sum', das war ein Wort von rein staatsrechtlicher Bedeutung. 'Ich bin ein Deutscher', das sagt uns unendlich viel mehr. Wir fühlen dabei jene feste Kette, die uns mit Vaterland und Heimat, mit jedem Landsmann, der die gleiche Muttersprache redet, unauflöslich verbindet; eine Kette, die tief in unserem Gemüt verankert liegt. Mag man also das treue Festhalten am Staatsgedanken, das gewifs eine unserer ersten nationalen Tugenden sein mufs, wenn wir uns als Nation dauernd behaupten wollen — mag man das mit gutem Recbte 'patriotisch' nennen; es ist in der That ein Erbe, das die Römer uns vermacht; eine Tugend, die wir in ihrer Schule erst gelernt haben. Aber unsere nationalen Pflichten reichen weiter, gründen tiefer. Und wie unser Staat nicht denkbar ist ohne das Land, auf dem er erwuchs, und ohne das Volk, das ihn schuf, so ist auch eine patriotische, staatstreue Gesinnung für uns nur denkbar, nur vernunftgemäfs als Ausflufs nationalen Denkens und Empfindens, auf der Grundlage eines starken, innigen Heimats- und Volksgefühles.

Dreifach also bekundet sich uns nationale Sinnesart: in Liebe zur Heimat, zum Volke, zum Staat. Doch das sind Begriffe, die sich jedem anders gestalten. Versuchen wir, ihnen einen Umrifs und Inhalt zu geben, der möglichst allgemeine Anerkennung finden und somit ein Fundament bieten könnte für den Zukunftsbau einer umfassenden und einheitlich gedachten Theorie der deutschen Nationalerziehung.

Wenn wir die Liebe zur Heimat als den Nährboden nationaler Gesinnung, als die erste Äufserung nationalen Empfindens selbst bezeichnen, so gehen wir damit ja genau genommen über die Grenzen des herrschenden Sprachgebrauches hinaus, dem bei dem Worte Nation zunächst nur das Volk, allenfalls auch seine staatliche Inkarnation vorschwebt. Aber kein historisch Denkender wird leugnen, dafs in Wirklichkeit eine Nation, ein höher entwickeltes Volk von ausgeprägter Eigenart, gar nicht denkbar ist ohne den Boden, auf dem es lebt und mit dem es seit Jahrhunderten aufs engste verbunden ist. Gewifs: es wäre eine Übertreibung, eine Einseitigkeit, wenn man eine Nation mit all ihren Eigentümlichkeiten schlechtweg für das Produkt des Landes erklären wollte, das sie trägt und nährt. Wird es doch auch niemand einfallen, die Sonderart eines einzelnen Menschen allein aus der Beschaffenheit des Bodens abzuleiten, auf dem er geboren wurde und aufwuchs. Ererbte Anlage und erziehender Einflufs der Umwelt, schliefslich doch auch das wachsende Moment der Selbstbestimmung: das sind die Faktoren, als deren Produkt wir jede Individualität — die eines ganzen Volkes so gut wie die des Einzelmenschen — ansehen müssen, wenn

wir anch den Anteil der einzelnen Faktoren an dem resultierenden Produkt nicht einfach nachrechnen können. Und anch die Umwelt, das 'Milieu', bilden nicht allein der Heimatboden und die umgebende Natur: dazn sind auch alle die nachbarlichen Einflüsse zu rechneu, denen eine Nation nicht minder wie eine einzelne Persönlichkeit unterworfen ist — die Einwirkungen des Kulturkreises, dem diese oder jene angehört. Aber mag man auch jenes schwer erklärbare und doch nicht abzulengnende Moment der ererbten Anlage und alle die Kultureinflüsse, welche im Laufe der Geschichte die Entwickelung eines Volkes bestimmen halfen, noch so hoch anschlagen, so bleibt es doch immer wahr, dafs starke, vielleicht die stärksten Wurzeln seiner Kraft im Heimatboden liegen. Die ganze Lebenshaltung, Arbeit, Wirtschaft eines Volkes wird doch zunächst und am nachhaltigsten durch Boden und Natur des Landes bestimmt, in dem es lebt. Und dieses naturbedingte, täglich sich wiederholende Sein und Thun und Schaffen in festen Formen, altgewohnten Vorstellungen und gleichbleibenden Bedürfnissen mufs wieder seinerseits im Lanfe langer Zeiträume nicht nnr die leibliche Erscheinung des Volkes in gewissem Grade beeinflussen, sondern mehr noch der Siunes- nnd Gemütsart, dem ganzen Charakter der Nation sein Gepräge aufdrücken. Dazu aber kommt der nnmittelbare und in seiner Beständigkeit so nachhaltige Eindruck, den die umgebende Natur wohl auf jedes, zumal aber auf ein so naturfrohes Volk wie das deutsche ausüben mufste: die geheimnisvolle Einwirkung, welche die Linien und Farben, die Belichtung und Stimmung des gewohnten Landschaftsbildes nicht nur auf den Farben- und Formensinn, auf das Stilgefühl des Volkes üben, sondern vor allem anch auf seine gemütliche Stimmung, sein inneres Verhältnis zur Natur und die daraus erwachsende und erwachende Weltanschauung.

Doch nicht nur empfangend verhält sich das Volk zn seinem Lande: die Beziehung zwischen beiden gestaltet sich noch inniger, indem sie znr Wechselwirkung wird. In der rastlosen, stillen Arbeit langer Jahrhunderte, der langsamen, aber stetigen Vervollkommnung und Bereicherung seiner Arbeitsmittel, Erhöhung seiner Lebensansprüche und Verfeinerung seiner Bedürfnisse lernt das Volk immer umfassender und immer tiefer die Schätze, die das Land ihm bietet, die Kräfte, die in seinem Bodeu ruhen, zn heben, alle die Möglichkeiten des Erwerbs, alle Wege zu wirtschaftlichem Aufschwung, die es ihm eröffnet, zu nntzen. Und dabei gestaltet es in fleifsiger, anhaltender, zielbewufster Kulturarbeit die Natur selber um: 'erschafft', um Schillers schöne Worte zu gebraucheu, 'den Boden, wandelt der Bären wilde Wohnung zu einem Sitz für Menschen nm, tötet die Brut des Drachen in den Sümpfen, zerreifst die Nebeldecke, die um die Wildnis hing, sprengt den harten Fels und leitet den sicheren Steg über den Abgrund'. So wird in Wirklichkeit der Boden *sein*, der Wohnraum wird zur *Heimat*. Und indem Geschlecht auf Geschlecht durch lange Zeiträume auf derselben Scholle festgewurzelt sitzt, haftet auch die Erinnerung an die Erlebnisse und Thaten der Vorfahren fest an der Scholle; Fels und Bach, Ackerflur und Stadt, der Birnbaum auf dem Hügel uud der Stein am Wege werden durch geschichtliche Erinnerungen geweiht: die Heimat wird zum *Vaterlande*.

So hat sich auch unser Volk, reichlich empfangend und mit vollen Händen gebend, in seinen Boden hineingelebt und gearbeitet, hineingefühlt und hineingedacht. Land und Volk haben sich in tausendjährigem Ehebunde einander so vollkommen angepafst, dafs eines ohne das andere nicht mehr zu denken ist. Darum ist Heimatgefühl, Liebe zur deutschen Erde in Wirklichkeit die erste Bekundung nationalen Empfindens, der eigentliche Springquell des Nationalgefühles.

Wie aber, wenn die Bande zwischen Land und Volk durchschnitten werden? wenn die harte Notwendigkeit in Gestalt wirtschaftlicher Not oder politischen Druckes — an beiden hat es ja in unserer Geschichte nicht gefehlt — Scharen von Volksgenossen dazu trieb, die Heimat dauernd zu verlassen und sich auf fremdem Boden eine neue Wohn- und Arbeitsstätte zu suchen? In der That: die Gefahr, dafs solche vom Heimatboden losgerissene, entwurzelte Massen für die Nation verloren gehen, ist grofs genug. Hunderttausende sind ja wirklich im Laufe der Geschichte so der deutschen Art entfremdet worden, und wer wollte sich zum Richter darüber aufwerfen, wenn diese Heimatlosen, in fremdem Boden einwurzelnd, in Ländern, deren Entwickelung durch Bewohner anderen Stammes und anderer Art schon längst in eine ganz bestimmte Richtung geleitet worden war, sich der ablenkenden Kraft dieser doppelten Beeinflussung nicht zu entziehen wufsten und früher oder später ihr angestammtes Volkstum ganz aufgaben? 'Vom sichern Port läfst sich's gemächlich raten!' Aber sollen wir darum etwa jeden Volksgenossen, der den deutschen Mutterboden verläfst, oder gar jeden, der die Grenzen des Reiches überschreitet und seine staatsbürgerliche Beziehung zur Masse der Nation löst, für unser Volkstum, unsere Nation verloren geben, uns jedes Anteils an seinem ferneren Geschick entschlagen und nichts danach fragen, ob er ein Deutscher bleibt oder nicht? Es gilt auch hier, Staat und Nation zu unterscheiden. Der Staat freilich kann nur demjenigen Deutschen im Auslande Förderung und Schutz gewähren, der auch in der Fremde seine deutsche Staatszugehörigkeit bewahrt. Aber die Pflichten der Nation reichen weiter: sie hat jedem ihre Teilnahme und ihre Hilfe zu gewähren, der ein Deutscher bleibt nach Sprache und Gesinnung, der es bleiben *möchte* auch unter dem Drucke widriger Verhältnisse. Und sie *kann* es. Wohl wird mit der Trennung von der alten Heimat eine starke Wurzel nationalen Empfindens für immer durchschnitten. Aber das Nationalgefühl zieht seine Nahrung doch nicht *allein* aus dem Heimatboden. Es erhält gerade bei fortgeschritteneren Völkern seine Kraft nicht minder aus der Lebensluft, in der die ganze Nation geistig atmet, lebt und webt: der nationalen Sprache. Wer noch deutsch *spricht*, deutsch sprechen *kann* und *will*, der *denkt* noch deutsch, der *fühlt* deutsch. Denn jede Sprache ist ein Instrument mit eigener Klangfarbe, von besonderer Stimmung. Man mag die tausend kleinen Alltäglichkeiten des praktischen Lebens wohl in *einer* Kultursprache so gut wie in der anderen zum Ausdrucke bringen. Aber *das*, was ein Volk zur Nation macht, die besondere nationale Art, sich mit der Aufsenwelt gemütlich und in verstandesmäfsiger Reflexion

abzufinden, das eigentliche Innenleben des nationalen Geistes, das läfst sich nie und nirgends in einem fremden Idiome ohne Rest ausdrücken; jeder Übersetzer weifs das. Sobald also ein Mensch sich fremder Anschaunngs- und Empfindungsweise anzuschmiegen beginnt, wird und mufs ihm die Muttersprache unbequem, das fremde Idiom vertrauter werden. Und sobald jemand, freiwillig oder unter dem Zwange der Verhältnisse, sich seiner Muttersprache entschlägt und sich zu einem fremden Ausdrucksmittel bequemt, wird er, wenn auch langsam und ihm selber kaum bewufst, sich auch der fremden Denkweise und Sinnesart anpassen. Und damit ist er für seine Nation verloren. Er mag sich ihrer wohl erinnern — mit Dankbarkeit vielleicht, mit jener Anhänglichkeit, die man Jugendbekanntschaften zu bewahren pflegt — aber er gehört ihr nicht mehr an. Mit seiner Muttersprache entäufsert sich der Mensch auch seiner Nationalität. Darum ist der Kampf der Nationalitäten um Bestand und Vorherrschaft in letzter Linie immer ein Kampf um die Sprache. Und darum können wir die von der Heimatscholle verschlagenen Volksgenossen nicht besser unserer Nation erhalten als dadurch, dafs wir ihnen helfen, ihre deutsche Muttersprache sich zu bewahren, und damit die gemütliche Harmonie und geistige Gemeinschaft mit dem Stamme der Nation: den geistigen Heimatboden. Das aber können wir auch ohne Mitwirkung des Staates auf mancherlei Weise: durch Unterstützung deutscher Schulen und Kirchen, durch Verbreitung deutscher Zeitungen und deutscher Bücher, endlich durch Erleichterung des Verkehres mit der alten Heimat. Denn die Berührung mit dem Heimatboden selbst stärkt eben doch, wie schon die alte Sage so tiefsinnig lehrt, am besten die Kraft des Widerstandes gegen fremde Macht. Und manchem, für den die alte Heimat selbst unerreichbar bleibt, mögen wenigstens unsere Schiffe ein Stück lebendigen, schwimmenden Deutschlands nahebringen. Nach besser freilich, wenn es gelänge, Tausende, vielleicht Hunderttausende unserer Volksgenossen unter anderem Himmel, doch in ähnlichen Lebens- und Wirtschaftsbedingungen wie in Deutschland selbst in geschlossenen Siedelungen zu vereinigen. Dann könnten diese ja auch den verlorenen Heimatboden sich wiederschaffen, indem sie dort im Neulande in gleicher Weise sich einlebten und einarbeiteten wie es einst ihre Vorfahren in der alten Heimat gethan, und so ein neues Deutschland gründen, das nur ihnen, wenn nicht politisch, so doch wirtschaftlich und gemütlich angehören und ihrem nationalen Wesen gestatten würde, wieder Wurzel zu schlagen im festen Boden der Allmutter Erde.

Aber ist denn überhaupt ein Heimatgefühl im alten Sinne heute noch möglich? Hat nicht auch im deutschen Stammlande und im Reiche selbst die wirtschaftliche Entwickelung Bahnen eingeschlagen, welche zu einer Lockerung, ja zur vollständigen Auflösung der alten Bande führen müssen, die so lange den Menschen an seine Heimatscholle fesselten? Allerdings, viel leichter und viel häufiger als sonst verläfst der moderne Mensch die Stätte, wo er geboren wurde und aufwuchs, um anderswo, oft nur für kurze Zeit, Arbeit und Lebensunterhalt zu suchen. Viel leichter und häufiger als in der guten alten Zeit führt auch den Sefshaften sein Beruf, sein geschäftlicher Verkehr, sein

Bedürfnis nach Erholung oft auf Wochen und Monate Hunderte von Meilen von seinem Heimatsorte hinweg. Man hat aus wirtschaftlichen Gründen schon öfter alles Ernstes eine Bekämpfung dieser zunehmenden Unrast, eine Einschränkung der Freizügigkeit verlangt. Man hat auch wohl die rein ökonomischen, wenn nicht egoistischen Motive dieses Verlangens damit zu dekorieren gesucht, dafs man vorgab, für die Erhaltung des Heimatsinnes im Volke zu kämpfen. Gewifs ein Ziel, des Schweifses der Edlen wert. Aber man vergesse doch nicht, dafs eine unerläfsliche Bedingung wahrhaft innigen und starken Heimatgefühles das Behagen auf der eigenen Scholle, die Zufriedenheit mit der wirtschaftlichen und sozialen Lage ist, welche die Stätte seines Wirkens dem Menschen zu bieten vermag. Wird das Band, das die Vorfahren durch Jahrhunderte auf ihrem bescheidenen Fleck Erde festhielt, dem Nachkommen zur drückenden Fessel, sei es auch nur in seiner eigenen Meinung und persönlichen Empfindung, dann ist es besser für beide Teile, wenn es sich löst. Zur Liebe zwingen kann man eben niemand. Gerade die freiere Bewegung der Neuzeit mag da vielmehr heilsame Wirkungen zeitigen: sie bietet gröfsere Gewähr dafür, dafs jeder den Ort im Vaterlande finde, wo er nach seinen Anlagen und Neigungen sich am leichtesten und liebsten einzuleben und einzuarbeiten vermag. Sie erleichtert es also der Nation in ihrer Gesamtheit, sich ihrem Lande so vollkommen als nur möglich anzupassen. Zugleich aber weitet sie den Blick des Einzelnen, überwindet die allzu engen Schranken des rein lokalen und landschaftlichen Heimatgefühles und dehnt den Gesichtskreis, wenn nicht aller, so doch vieler und vor allem der Volksgenossen, die zur Führung der Nation berufen sind, über das ganze Gebiet der nationalen Erde, des deutschen Landes aus, von Arkonas Klippe bis zu den Alpenzinnen, von den Moselhöhen bis in die sarmatische Ebene hinein. So ersetzt sie das verblassende Heimatgefühl des beweglicheren Menschen und giebt dem noch lebendigen der sefshaften Bevölkerung einen weiteren Fernblick, einen gemeinsamen nationalen Hintergrund im Vaterlandsgefühl.

Noch etwas anderes ist dabei zu bedenken. Auch die Nation erwächst, und darum kann auch ihr Heimat- und Vaterlandsgefühl nicht dasselbe bleiben. Wie die gesamte Gemüts- und Geistesverfassung des Volkes entwickelt sich auch jene angeborene Empfindung zu immer gröfserer Klarheit: zum bewufsten Gefühl und zur verständigen Schätzung. War das Heimatgefühl in der Urzeit der naiven Hingabe des Kindes an die gewohnte Umgebung zu vergleichen, so findet es heute bewufsten Ausdruck in Lied und Rede und sichere, klare Begründung in den Werken unserer Forscher und den Nachschöpfungen unserer Künstler: Heimatgeschichte, Heimatkunde und Heimatkunst arbeiten um die Wette, uns zu immer tieferer Einsicht und immer gerechterer Würdigung der besonderen Art und der hohen Vorzüge unseres Vaterlandes zu führen. Dadurch aber erhält das Heimat- und Vaterlandsgefühl des modernen Menschen einen festen Halt und sicheren Grund — ein Erwerb, der jene Lockerung der alten, engeren Verbindung mit dem Boden selbst wohl aufwiegt.

Dem Heimatgefühle, der Liebe zum Vaterlande gesellt sich innig als eine

ebenso naturbedingte, uns allen angeborene Empfindung das Volksbewufstsein, das Nationalgefühl im engeren Sinne. Freilich ist es damit ein eigen Ding: wie der Trieb zum Vaterlande, die Sehnsucht nach der Heimat am mächtigsten den Menschen fafst, 'wenn sie ihm anklingt auf der fremden Erde', so pflegt er sich auch des leicht unterschätzten Wertes der nationalen Gemeinschaft und der kaum geahnten Stärke seines eigenen nationalen Empfindens erst recht bewufst zu werden, wenn er jene Gemeinschaft entbehren mufs und diese Entbehrung ihm viel schwerer fällt, als er selber je gedacht hätte. Man möchte sagen, die Intensität des Nationalgefühles wachse mit der Entfernung des Volksgenossen von der Masse der Nation. Aber diese Steigerung des Solidaritätsgefühles mit der zunehmenden Entfernung pflegt sich nicht minder auf der anderen Seite zu bekunden: wir selbst, die wir in der alten Heimat mitten unter Volksgenossen dauernd leben, pflegen unseren Stammesverwandten umso lebhaftere und wärmere Empfindungen nationaler Teilnahme, alldeutschen Gemeingefühles entgegenzubringen, je ferner sie uns stehen oder je weiter sie gar von ihrer alten Heimat und ihrem Volkstum verschlagen wurden. Darin liegt ja ein gutes Stück natürlichen, echt deutschen Empfindens; der Deutsche im fernen, fremden Lande, im 'Elend', erscheint unseres Mitgefühles, unserer Hülfe bedürftiger als der Volksgenosse, der mit uns im Schofse der Nation selbst und im Schutze des nationalen Staates geborgen sitzt. Aber noch ein anderes, weniger erfreuliches Motiv spricht dabei mit. Wenn wir uns mitten unter Menschen gleicher Stammesart und Sprache befinden, so kommt uns das verbindende Moment, die Gemeinsamkeit des Volkstums, gerade darum weniger zum Bewufstsein, weil das die allgemeinste, gewohnteste und selbstverständlichste Thatsache ist. Dagegen treten die trennenden Momente, aus denen ja die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen entspringt, welche rings um uns die Augen auf sich ziehen, mit aller Deutlichkeit und, da sie unser eigenes Lebenslos und tägliches Befinden bestimmen helfen, oft in recht unerwünschter Stärke uns entgegen: die Unterschiede in der Lebensführung, im Denken und Empfinden, welche durch die soziale und wirtschaftliche Gliederung des Volkes, durch die Verschiedenartigkeit der Bildung und die verschiedene Abstufung des Bildungsgrades in die Nation hineingetragen werden, und die gar zu leicht die Genossen desselben Volkes einander mehr entfremden und feindlicher scheiden, als es zwischen gleichgestellten und gleichartig gebildeten Angehörigen verschiedener Nationen der Fall zu sein pflegt. Wirklich droht unserer nationalen Existenz von dieser Seite her eine gröfsere Gefahr, als sie ihr je von aufsen her bereitet werden kann. Darum ist es sicher die erste nationale Pflicht des lebenden Geschlechtes und wohl auch manches folgenden, diese Gefahr nach Kräften und bei Zeiten zu beschwören, jene trennenden Momente, soweit es geht, zu überwinden und allen Volksgenossen nicht nur das instinktive Gefühl, sondern womöglich die klare Einsicht mitzuteilen, dafs trotz alledem ein höheres nationales Interesse allen Gliedern unseres Volkes gemeinsam ist, und nur das feste Zusammenhalten des ganzen Volkes die Zukunft der Nation und damit auch die befriedigende Existenz und angemessene Geltung des Einzelnen

in seiner Lebenssphäre sicher stellt. Mit einem Worte: die dringendste nationale Aufgabe des anbrechenden Jahrhunderts ist die Lösung des sozialen Problems in seiner ganzen Weite und Tiefe, und wer wahrhaft national gesinnt sein will, mufs hente mehr denn je znnächst sozial empfinden.

Die politische und wirtschaftliche Seite dieses grofsen Problems hier auch nur zu streifen, wäre zwecklos. Da bieten sich Aufgaben, zu deren Erfüllnng der Einzelne nnmittelbar nur herzlich wenig beitragen kann; die im wesentlichen dem Staate zur Last fallen werden, der ja denn anch mit anerkennenswertem Mute die ersten entschlossenen Schritte auf diesem Wege gethan hat. Aber zur gesellschaftlichen Ansgleichung der Gegensätze nnd zur Überbrückung der grofsen Kluft, die noch immer die Gebildeten von der Masse der Nation trennt, dazn kann jeder an seinem Teile mitwirken, und das mufs als eine nationale Pflicht jedes Einzelnen hier ausdrücklich hervorgehoben werden. Freilich kann solches löbliche Streben nur dann wahren Erfolg haben, wenn es nicht nur ans — bewufster oder unbewufster — egoistischer Berechnung entspringt, sondern wenn aufrichtige Liebe zu den Volksgenossen seine eigentliche Triebkraft ist. Auch darf der Gebildete, der sozial besser Gestellte, der diese Verpflichtung fühlt und ihr nachznkommen gewillt ist, nicht allzuschnell anf entgegenkommendes Verständnis, Anerkennung oder Dank rechnen — wenn davon überhaupt bei der Erfüllnng einer Pflicht die Rede sein kann. Er dürfte sich sonst durch Enttäuschungen vor der Zeit entmutigen und abschrecken lassen. Es ist viel tiefgewurzeltes Mifstrauen und anch mancher Unverstand zu überwinden, ehe wir hoffen dürfen, zu wirklicher Verständigung nnd anfrichtiger Aussöhnung der getrennten Volksklassen zu gelangen.

Was wir den Volksgenossen aus anderen, insbesondere den sozial geringer bewerteten Gesellschaftsschichten entgegenbringen sollen? Natürlich nicht Almosen oder gütige Herablassung. Die mögen sonst wohl am Platze sein; das Gefühl der sozialen Scheidung aber können sie nur verstärken. Ebenso verkehrt jedoch wäre es, wenn jemand in unklarer Gutmütigkeit seine eigene soziale Stellnng oder wirtschaftliche Überlegenheit geflissentlich verleugnen, soznsagen soziale Maskerade spielen wollte. Die offene nnd unbefangene Anerkennung der Thatsachen, der gegebenen Verhältnisse bereitet allein den rechten Boden für eine aufrichtige Annäherung. Inwieweit diese Verhältnisse verbesserungsbedürftig sind und wie solche Verbesserung zn erzielen sei, das steht ja dann zur freien Diskussion. Und da mag jeder und mufs jeder ruhig und bestimmt seinen Standpunkt vertreten, wenn man nnr darüber das gemeinsame und höhere nationale Interesse nicht aus den Augen verliert. Was wir aber schon jetzt und ohne alle Diskussion einander stets entgegenbringen könnten und sollten, das ist Achtung vor den Anschauungen nnd Überzeugungen des anderen, gerechte Würdigung seiner Arbeit nnd seines ganzen Strebens und natürliche Teilnahme an seinen menschlichen Geschicken.

Wenn so in regerem persönlichem Verkehr von Volksgenossen verschiedener Lebenskreise der Boden gegenseitigen Verständnisses geschaffen ist, dann darf man auch wohl das weitere und höhere Ziel ins Auge fassen: die gröfsere

Annäherung der wirtschaftlich und sozial geschiedenen Volksklassen auf dem Gebiete der Gemüts- und Geistesbildung, der Weltanschauung. Denn dadurch erst wird der geistige und gemütliche Zusammenhalt der Nation, das nationale Gemeingefühl im tiefsten, innerlichsten Verstande gefestet und gesichert und ein treues Zusammenstehen, auch in bösen Zeiten, verbürgt. Es regen sich ja solche Bestrebungen heute schon vieler Orten. Schöne Erfolge sind erzielt; reicherer Segen ist zu erwarten. Bange Zweifel freilich, schwere Bedenken waren und sind noch zu überwinden. Verständige, ruhige Erwägung und nüchterner, klarer Blick für die Wirklichkeit der Dinge, für das praktisch Erreichbare und Wünschenswerte, aber auch ein grofser, weiter Gesichtskreis und ein frischer nationaler Optimismus sind jedem nötig, der an diese ernste und verantwortungsvolle Arbeit herantritt. Noch ist alles Versuch; aber die Erfahrungen mehren sich, und bald werden wir klarer sehen, wie das Ideal der allgemeinen, freien und edlen Bildung des gesamten Volkes sich in der Wirklichkeit der Welt von heute praktisch gestalten lassen dürfte, wie die Aufgaben der Volksbildung für die nächste Zukunft zu begrenzen und wie die Arbeit an diesem grofsen Werke, das so viele Hände fordert, am besten zu organisieren sein möchte. An eine völlige Ausgleichung der Bildungsdifferenzen wird schon jetzt kein Verständiger denken. Aber eine bessere Abstufung des Wissens und der Bildung auf soliden wissenschaftlichen Grundlagen, und Einrichtungen, welche es jedem Wissensdurstigen und Bildungsfähigen ermöglichen, sich selbst weiter zu helfen bis zu dem Grade der Bildung und dem Mafse des Wissens, welche seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen entsprechen — das wird sich erreichen lassen.

Gesellen sich diesen sozialen Bestrebungen im Vaterlande gleich eifrige Bemühungen um die Erhaltung der deutschen Sprache und Gesinnung unter den Volksgenossen im Auslande, wie wir sie vorhin forderten, so ist das Nötigste geschehen: es ist dafür gesorgt, dafs der nationale Zusammenhalt im Innern und nach aufsen gewahrt und das Gefühl der nationalen Einheit erhalten bleibe. Doch das ist nur der Boden, auf welchem das weitläufige Gebäude des nationalen Daseins, der ganze vielgestaltige Komplex der nationalen Interessen sich aufbaut. An dem Auf- und Ausbau dieses verwirrend anzuschauenden und doch im Grunde einheitlichen und wohlgegliederten Arbeitsorganismus verständigen und den eigenen Kräften und Fähigkeiten angemessenen Anteil zu nehmen, das ist die zweite Pflicht, in deren eifriger Erfüllung nationale Gesinnung sich zu bethätigen vermag. Das ganze weitläufige Gebiet der nationalen Arbeit, die Fülle von Aufgaben, welche die Pflichten der Selbsterhaltung, der wirtschaftlichen und geistigen Fortentwickelung, der Behauptung in Gefahren aller Art der Nation auferlegen — das auch nur zu umschreiben, würde Bogen fordern. Pflichten individuellen Charakters, gegen die eigene Person und die Angehörigen, berühren sich aufs engste mit allgemeinen nationalen Aufgaben und Interessen. Wahrhaft nationale Gesinnung wird sich darin bekunden, dafs der berechtigte Egoismus des Einzelnen den Bedürfnissen der Nation sich einzugliedern und, wo es not thut, auch unterzuordnen weifs.

Sofern dies geschieht, hedeutet alle Kraft, die in der Arheit eines Einzelnen zur Wirkung kommt, zugleich eine Erhöhnng der nationalen Energie, jeder Erfolg des Einzelnen einen Zuwachs an nationaler Geltung, jeder Gewinn eine Mehrung des Nationalvermögens. Und somit wird schon die treue Ausübung der Berufsarheit für jeden Volksgenossen zu einer nationalen Pflicht, zur nächsten nnd fruchtbarsten Bethätigung nationalen Sinnes.

Freilich treten zu diesen individuellen Ohliegenheiten zahlreiche weitere Aufgahen, welche nur von der Nation gemeinsam bewältigt werden können. Doch zur Erfüllung dieser Aufgahen bedarf es durchweg der starken Fänge oder doch der schützenden Fittiche des Staates. Wir würden bei der näheren Erörterung dieser Fragen notwendig auf den Boden der praktischen Politik herahsteigen müssen, nnd das kann nicht die Aufgabe dieser Betrachtung sein. Anch würden wir uns damit schon auf das Gebiet der im engeren Sinne patriotischen Pflichten hegehen, welches wir hesser für sich hetrachten werden. Eines aher geht jeden einzelnen Deutschen ehenso nahe an wie die Gesamtheit, ist eine ganz unpolitische nnd doch höchst hedeutungsvolle Anfgahe aller, die letzte und höchste Pflicht des Individnums wie der Nation: das ist die Selbsterziehung, die freie und zielbewufste Arbeit an der eigenen sittlichen Veredelnng. Auch die Nation als solche hat ihren Charakter, sie hat ihre Fehler und Tugenden, und jeder Einzelne kann nnd soll an der sittlichen Hebung der Nation mitarheiten, indem er an sich selbst und seinen Nächsten gerade die Fehler vorzugsweise zu bekämpfen und die Tngenden zu erhalten und zu festigen hemüht ist, welche vor allem das Charakterbild der Nation bestimmen. Nur an einige, jedem wohlhekannte Züge in dem Charakterbilde nnserer eigenen Nation möge hier erinnert werden. Dafs nationale Fehler fester haften als nationale Tugenden, das ist eine hetrübende, aber offenkundige Thatsache. Auch an unserem Volke bewährt sie sich. Wir hrauchen nur an den berühmten Ausspruch des Tiherius zu denken: 'posse (Germanorum) nationes internis discordiis relinqui', oder an das noch immer allznwahre Wort des Tacitus: 'diem noctemque continuare potando nulli probrum'. Und dann das Gegenbild: wie steht es heute mit den vielgerühmten Vorzügen germanischen Charakters, der 'saepta pudicitia' oder der 'pervicacia, quam ipsi fidem vocant'? —

Doch das sind Probleme, welche die Nation schon seit Jahrhunderten beschäftigen. Ein neues Problem dagegen und vielleicht das inhaltschwerste von allen hat erst unser saeculnm gezeitigt. Wir bemerkten am Eingange unserer Betrachtung, wie die Ausbildung eines nationalen Gemeingefühles gefördert, ja eigentlich erst angeregt wurde durch das engere Aneinanderrücken der Volksgenossen, welches die fortschreitende Besiedelung des Landes und die znnehmende Verdichtung der Bevölkerung zur Folge hatte. Wir bemerkten weiter, wie die wirtschaftliche Entwickelung der Neuzeit dieses Zusammenrücken heschleunigt und zn einer schier beängstigenden Massen-Ansammlung im ganzen Reiche, besonders aber an gewissen wirtschaftlich hegünstigten Stellen unseres Vaterlandes gesteigert hat. Diese selhe Erscheinnng, deren günstige Wirkungen

man durchaus nicht zu übersehen braucht, zeitigt nun aber auch recht bedenkliche Folgen. Das Aneinanderrücken und -drücken beschränkt jedem Einzelnen seinen Anteil an Boden, Luft und Licht und damit die Freiheit individueller Entwickelung. Es macht ferner Maſsnahmen nnd Einrichtungen nötig, die das friedlich-schiedliche Zusammenleben vieler auf engem Raume ermöglichen; es setzt an Stelle des Wildwuchses die regelrechte Aufforstung. Die unvermeidliche Wirkung solcher Veränderung aller Lebensbedingungen läſst sich ohne weiteres ermessen: im dichten Forst, in Reih und Glied wird die Buche so gut wie die Tanne ein ganz anderer Baum, als wenn sie auf freier Halde in aller Gunst von Licht und Wetter, in kraftvollem, breitem Wuchse und in schöner Harmonie der Formen, oder auch in frühgewohntem Kampfe mit feindlichen Gewalten, in tapferer Selbstbehauptung nnd knorriger Eigenart sich ungehemmt entwickeln, sich ausleben kann. Und gerade das war einst die vielgepriesene Besonderheit unserer nationalen Art, daſs jeder sich sein Leben und seine Welt nach seinem Kopfe zu schaffen trachtete, die oft gerühmte nnd nicht minder oft beklagte 'deutsche Freiheit'. Daſs sie in ihrer Ausartung zu engherzigem Sondergeist nnd starrköpfigem Eigenwillen unendlich viel Unheil in deutschen Landen angerichtet hat, daſs manche Katastrophe im Schicksal Einzelner wie in der Geschichte der Nation ihr schuldzugeben ist, wer wollte das leugnen! Aber bildete sie nicht auch einen unerschöpflichen Quell männlicher Energie und einen fruchtbaren Boden für die reichste Entfaltung schöpferischen Sinnes? Hat nicht der deutsche Individualismus die Ausbildung freier Persönlichkeiten und selbständiger Charaktere allezeit aufs kräftigste gefördert? Und was thäte uns mehr not? Gewiſs war die straffe staatliche Disziplinierung der allzu willkürfrohen Nation ein Bedürfnis, und ihre Durchführung eine nationale That. Aber sorgen wir dafür, daſs bei der Ausrottung kurzsichtiger Selbstsucht und verbissenen Eigensinnes nicht auch die edelsten Triebe selbständiger, eigenartiger und männlich-freier Entwickelung von der Sichel getroffen werden. Die Befürchtung ist nur allzu berechtigt. Unsere Zeit des allgemeinen Schulzwanges, der allgemeinen Wehrpflicht und des allgemeinen Wahlrechtes, deren hohe Vorzüge, ja deren Unentbehrlichkeit darum nicht in Zweifel gezogen werden sollen, ist nun einmal der Entwickelung freier, selbständiger Persönlichkeiten wenig günstig, und an Herdenmenschen kein Mangel mehr. Daſs dieser Zustand den Gebildeten der Nation immer drückender zum Bewuſstsein kommt, zeigt am besten die tiefe und nachhaltige Wirkung, die Nietzsches leidenschaftliche Opposition auch auf viele ruhiger Denkende geübt hat, die keineswegs zu seinen treuen Jüngern zu zählen sind.

Auch von dem nationalen Empfinden gilt schliefslich, was wir von dem Heimats- nnd Vaterlandssinn sagten: es wird immer fester wurzeln, immer reichere und echtere Früchte tragen, je mehr es zum vollen Selbstbewuſstsein erwacht; je mehr auch die Massen der Nation sich klarer darüber werden, was denn eigentlich angestammte oder schwer erworbene deutsche Eigenart, deutsches Volkstum ist. Gelegenheit zu solcher Selbstbelehrung ist ja genug geboten: seit den 'Blättern von deutscher Art und Kunst' hat es an anregenden, ge-

dankenreichen und wissensschweren Arbeiten auf diesem Felde uns nie gefehlt, und gerade heute sind der Arbeiter viele und die Fülle der Erscheinungen schon so schwer zu übersehen, dafs Hans Meyers grofses Sammelwerk gewifs zur rechten Zeit kommt, wenn es auch natürlich noch lange nicht alle Wünsche erfüllen kann, wenn insbesondere auch eine einheitliche Darstellung des deutschen Volkstums im Sinne Jahns noch lange ein Ideal bleiben wird. Dazu müfste uns aber erst ein Jakob Grimm wiedererstehen.

Von dem umfassenderen Begriff des Nationalgefühles unterscheiden wir den engeren, für uns Reichsdeutsche in jenem mitbefangenen Begriff der patriotischen Empfindung, der Staatstreue. Dafs die Bedeutung des Wortes 'Patriotismus' bei uns thatsächlich diese ausgesprochen politische Färbung hat, lehrt der tägliche Sprachgebrauch; es geht nicht an, ihn durch das Wort Vaterlandsliebe zu ersetzen, wenn wir überhaupt noch an der Vorstellung des grofsen deutschen Vaterlandes festhalten und nicht auch diesen Begriff auf den Umfang des Deutschen Reiches beschränken wollen. Andererseits deckt sich das patriotische Empfinden nicht ohne weiteres mit dem nationalen. Patriotische Gesinnung erwarten wir auch von den Litauern, Masuren oder Polen, welche deutsche Reichsangehörige sind, während es niemand einfallen wird, dem Deutsch-Österreicher oder deutschen Schweizer reichsdeutschen Patriotismus aufzunötigen. Die politische Beziehung des Wortes erhellt auch daraus sehr deutlich, dafs wir recht wohl auch heute noch von einem preufsischen oder bayrischen Patriotismus als einer durchaus berechtigten Empfindung sprechen können, während die '39 Vaterländer' des Deutschen ja wohl glücklich der Vergangenheit angehören und auch von einer mecklenburgischen oder reufsischen 'Nationalhymne' nur lose Spötter reden dürften. Dafs übrigens die Begriffe Vaterlandsliebe, Nationalgefühl, Patriotismus bei uns im Reiche nicht immer scharf geschieden werden, dafs sie uns aus der Zeitung, am Biertische und in der Volksversammlung oft in recht unklarer oder geradezu mifsbräuchlicher Anwendung ans Ohr klingen, das kann uns nicht gerade wundernehmen. Die bequeme Gedankenlosigkeit, die immer bei der politischen Organisierung der Massen um sich zu greifen pflegt, wird in diesem Falle unterstützt und einigermafsen entschuldigt durch den Umstand, dafs für uns Deutsche im Reiche jene Gefühle sich aufs engste berühren, da unser Staat eben das Haupt- und Mittelstück des deutschen Vaterlandes einnimmt und nur mit seinen Randgebieten hie und da über die Grenzen des nationalen Wohn- und Sprachbereiches hinausgreift. Daraus eben entspringt ja die beklagte Neigung, die Begriffe Nation und Vaterland auf den Umfang unseres nationalen und vaterländischen Staates, des Deutschen Reiches einzuengen. Dafs aber das patriotische Gefühl keineswegs mit nationaler Gesinnung sich inhaltlich zu decken braucht, lehrt ein Blick auf Österreich oder die Schweiz. Die Deutsch-Österreicher sowohl wie die deutschen Schweizer sind allezeit die besten Patrioten gewesen. Und warum sollten sie sich auch ihrer Staaten nicht freuen, die so wesentlich mit ihrer Hilfe geschaffen sind, und in denen sie ein so wichtiges, einflufsreiches Volkselement bilden? Wenn diese patriotische Empfindung in allerneuester

Zeit den Deutschen Österreichs zum Teil verloren zu gehen scheint, so liegt die Ursache bekanntlich darin, dafs ihr nationales Empfinden durch die innere politische Entwickelung ihres Staates in Spannung kam mit ihrem patriotischen Gefühl, und es bewährt sich hier nur, was man schon öfter erfahren konnte, dafs nämlich bei einem Konflikte zwischen jenen beiden Empfindungen das Nationalgefühl als die ursprünglichere, naturgegebene Empfindung sich stärker zu erweisen pflegt als das viel später erst erwachte und mehr im Verstande als im Gemütsleben wurzelnde Staatsbewufstsein. Dagegen lehrt das Beispiel der Schweiz aufs schlagendste, dafs ein starkes, selbstbewufstes Staatsgefühl sich auch bei national gemischter Bevölkerung recht wohl verträgt mit der vollen Wahrung des nationalen Volkstums auf allen Seiten, und diese Erfahrung bestärkt uns wiederum in der Überzeugung, dafs ein lebendiges Nationalgefühl an sich eine ganz unpolitische Sache ist und der Staatstreue bei denjenigen Volksgenossen, welche aufserhalb des nationalen Staates stehen, keineswegs Abbruch zu thun braucht. Wohl aber wird innerhalb des Nationalstaates die patriotische Gesinnung zu einer wesentlichen Äufserung des Nationalgefühles selbst. Denn jede Nation, die ihre Unabhängigkeit sicherstellen, ihr Volkstum ungestört behaupten und ihre Interessen wirksam zur Geltung bringen will, auch in scharfem Wettbewerbe und feindlichen Anfechtungen von seiten anderer Nationen, bedarf dringend eines rein oder doch vorwiegend nationalen Staates, dessen eigenes Interesse sich mit dem der Nation im wesentlichen deckt, und der dadurch, auch ohne politisches Eingreifen über seine Grenzen hinaus, der gesamten Nation einen starken Rückhalt giebt und ihr die gebührende Beachtung in der Welt sichert. Darum dürfen auch die Deutsch-Österreicher oder deutschen Schweizer, unbeschadet ihres lebhaften Staatsgefühles, recht wohl mit Genugthuung auf das Reich als Hochburg des gesamten Deutschtums blicken; der Deutsche im Reich aber ist in der glücklichen Lage, durch patriotisches Eintreten für den Bestand und die stetige Entwickelung seines Staates zugleich der gemeinsamen nationalen Sache den besten Dienst zu erweisen. Sein Patriotismus ist nur die politische Bethätigung seines nationalen Empfindens und Strebens.

Das Wort Politik hat für uns Deutsche noch immer einen etwas fatalen Klang. 'Politisch Lied, ein häfslich Lied', das ist die Empfindung, die eine lange Zeit unpolitischen Hinlebens in uns hinterlassen hat, und das halbe Jahrhundert heftiger und oft höchst unerquicklicher politischer Kämpfe, in denen die Nation sich ihre staatliche Organisation und bürgerliche Freiheit errang, hat diese leidige Empfindung eher verstärkt als vermindert. Wir denken bei dem Worte Politik allzu ausschliefslich an inneren Hader, an Partei- und Klassenkämpfe, an Hafs und Anfeindungen. Daraus erklärt es sich zum guten Teile, wenn auch heute noch so viele Staatsbürger allem politischen Treiben am liebsten aus dem Wege gehen. Und doch ist eine angemessene Teilnahme am politischen Leben des Staates die unabweisbare Pflicht jedes Staatsbürgers, die sicherste Bekundung wahrhaft patriotischen Empfindens. Ein Patriotismus, der ein 'schönes Gefühl' bleibt und nicht in politischer Bethätigung sich

äufsert, ist ein Baum ohne Früchte. Gewifs, die patriotische Gesinnung soll wie die nationale uns einen; politische Wirksamkeit aber ist nicht denkbar ohne Kampf. Doch diese Aporie ist nicht unlösbar. Es gilt nur, den Kampf nicht um seiner selbst willen zu führen, noch ihn abzulenken auf persönliche oder wirtschaftliche Sonderziele, sondern das grofse gemeinsame Ziel fest im Auge zu behalten, dem alle aufrichtigen Staatsbürger notwendig zustreben müssen, mögen auch der Meinungen über den besten Weg zu diesem Ziele noch so viele sein und darum eben nur im Kampfe das Ziel selbst sich erreichen lassen. Dieses gemeinsame Ziel alles patriotischen Strebens aber und aller uneigennützigen politischen Bethätigung läfst sich kurz in zwei Worte fassen: Erhaltung und Fortentwickelung des nationalen Staates.

Soweit es sich um die Erhaltung des Staates handelt, kann eigentlich unter den Staatsbürgern gar keine Meinungsverschiedenheit bestehen und kein Kampf aufkommen. Mögen sich zeitweilig auch kleinere oder gröfsere Bruchteile des Volkes, verstimmt durch vermeintliche oder wirkliche Zurücksetzung und unzufrieden mit der augenblicklichen Verfassung des Staates, in eine feindselige Haltung gegen den Staat selbst hineindrängen lassen, im Grunde kann es eine wirkliche Staatsfeindlichkeit in einem nationalen Staate gar nicht geben, weil eben nur der nationale Staat das nationale Interesse und damit das vitalste Interesse jedes einzelnen Volksgenossen mit ausreichender Kraft wahrzunehmen vermag. Auf die Beseitigung des nationalen Staates könnte also nur ein Mensch bedacht sein, der seine Nationalität aufgegeben hat und im Anschlusse an eine andere Nation und einen fremden Staat das Heil sieht. Ein drittes giebt es nicht. Denn wer etwa meinen sollte, er könne sich seiner Nationalität entschlagen, ohne zugleich eine andere anzunehmen, wer im Ernste an die Möglichkeit einer nationslosen Existenz denkt und darin etwa gar das Entwickelungsziel der Zukunft erblickt, der übersieht doch, dafs die ganze Entwickelung der Natur auf fortschreitende Differenzierung und immer schärfere Ausprägung getrennter Arten hinzielt, weil eben die Lebensbedingungen auf der Erde nicht überall die gleichen sind und niemals werden können, und weil jedes Lebewesen umso lebensfähiger wird, je vollkommener es sich den Lebensbedingungen seines Wohnraumes angepafst hat. Dafs jede heutige Nation in ihrer Eigenart zwar nicht ausschliefslich, aber doch zum guten Teile als das Ergebnis einer derartigen Anpassung anzusehen ist, haben wir vorhin schon erkannt. Die Neigung, seine Nationalität aufzugeben, ist also, wie wir schon bemerkten, wohl begreiflich bei einem Menschen, der allein oder mit wenigen Genossen sich plötzlich in ganz veränderte Verhältnisse, unter den starken Druck eines fremden Volkstums versetzt sieht, das dem Einwanderer nicht nur numerisch, sondern vor allem auch durch seine vollkommenere Anpassung an die Landesart weit überlegen ist. Wenn aber ein Mensch inmitten seiner Nation und auf dem Boden seines Vaterlandes auf den Gedanken verfällt, sich von dieser Nation und dem nationalen Staate lossagen zu wollen, so kann man solches naturwidrige Verlangen schlechterdings nur dem eitelen Begehren des

Pferdes in Lessings bekannter Fabel vergleichen, das seine Wünsche nnliebsam erfüllt sah durch die Verwandlung zum Kamele.

Kurz, wenn es patriotisch und national zugleich ist, für die Erhaltung unseres nationalen Staates einzutreten, so mufs eigentlich jeder Deutsche — er mag wollen oder nicht — im Grunde seines Herzens ein Patriot und nationalgesinnter Mann sein; sein eigenes egoistisches Interesse gebietet ihm das. Viele Volksgenossen freilich schenen sich hente, ihre patriotische und nationale Gesinnung zn bekennen oder verleugnen sie gar mit nachdrücklicher Absichtlichkeit. Das ist sicher tief bedauerlich, denn es kompromittiert uns vor dem Ausland nnd trägt zugleich in die an sich unvermeidlichen und durchaus nicht zu beklagenden innerpolitischen Kämpfe ein Moment feindseliger Schärfe. Wie weit diese Handlungsweise auf Selbsttänschung beruht und anf welche Ursachen sie sonst zurückzuführen sei, das ist eine rein politische Frage, die wir nicht zu entscheiden haben. Ein Umstand aber spielt dabei mit, welcher für die ganze Auffassung der Begriffe 'national' nnd 'patriotisch' von Bedentnng ist und darum unsere Beachtnng erheischt.

Die Erhaltung und weitere Entwickelung des Staats bezeichneten wir vorhin als das doppelte Ziel aller patriotisch-politischen Bethätigung. Brauchte unser Streben nur der ersten Anfgabe gewidmet zn sein, der unveränderten Erhaltung des Reiches, so würde vielleicht ein einträchtiges Zusammenstehen aller Staatsbürger, zum wenigsten aller Reichsangehörigen deutscher Nation, leichter zn erreichen sein. Welcher Deutsche, der das Reich nnbefangen und nicht nur vom Standpunkte seines persönlichen oder Standesinteresses ans ansieht, sollte nicht seine helle Freude haben an dieser wunderbaren Schöpfnng, die so ganz aus unseren nationalen Bedürfnissen heraus geboren ist, dafs wir sie überhaupt nicht als ein vorbedachtes Menschenwerk, sondern als ein Erzeugnis der schaffenden Natur selbst ansehen möcbten. In der That, je mehr man sich in die nachdenkliche Betrachtung nnserer Reichsverfassung versenkt mit all ihren ganz absonderen und wohl begründeten Eigentümlichkeiten, mit ihrer weisen Abwägung der gemeinsamen nnd besonderen Interessen, der historischen Rechte nnd der unabweisbaren Forderungen einer neuen Zeit, um so mehr ist man geneigt, dieses merkwürdige Gebilde als ein Monstrum anzustaunen — doch im besseren Sinne, als dies den Zeitgenossen Pufendorfs erlaubt war —, als eine res tantum sui similis, als die echteste Schöpfung germanischen Geistes.

Jedoch — 'es bringt die Zeit ein anderes Gesetz'. Ruhiges Beharren ist keinem Lebenden beschieden. Lebensfähig bleibt alles Gewordene nnr dadurch und nnr so lange, als es sich stetig umbildet und fortentwickelt, sich den rasch sich ändernden Verhältnissen und ewig wechselnden Bedürfnissen jeder Zeit anpafst. Und so ist auch die Erhaltung eines historischen Gebildes in der ganzen Wahrheit lebendigen Gedeihens nur möglich durch solche rastlose Fortbildung, durch immer neue Umschöpfung im Geiste nnd in den Formen der stets nenen Zeit. Das gilt zu allererst von einem so hochkomplizierten, auf ganz bestimmten Voranssetzungen aufgebauten Kunstwerke, wie es im mo-

dernen Staat sich darstellt. In demselben Fortgange, wie seine wirtschaftlichen, sozialen und politischen Grundlagen sich unablässig verschieben, bedarf auch er des steten Umbaues und Ausbaues, der Beseitigung entbehrlich gewordener, die freie Fortentwickelung hemmender Organe, der feineren Entfaltung anderer, deren Wirkungsbereich sich erweitert hat, der Schöpfung neuer, welche neu auftauchenden Bedürfnissen zu genügen vermögen. So hat auch die innere Entwickelung unseres Reiches von seiner Gründung an niemals völlig geruht, und das Deutsche Reich von heute ist schon etwas wesentlich anderes als das von 1871.

Zu diesem stetigen stillen Ausbau an seinem Teile mitzuhelfen, mufs natürlich das Bestreben eines jeden sein, dem die Erhaltung seines Staates am Herzen liegt. An seinem Teile, das heifst, soweit er seiner bürgerlichen Stellung und seinen Fähigkeiten nach dazu berufen ist. In gewissen Grenzen aber ist heute jeder Staatsbürger durch die Staatsverfassung selbst zu solcher politischen Mitarbeit berechtigt oder, was dasselbe heifst, verpflichtet. Denn in einem Rechtsstaate schliefst jedes Recht des Einzelnen eine Verpflichtung gegen die Gesamtheit in sich. Die Pflicht der Mitarbeit also an dem politischen Ausbau des Staats ist dem Wesen, wenn auch nicht gerade dem Grade nach für alle Staatsbürger dieselbe, ist eine patriotische Pflicht schlechthin und an sich ein Moment der Einigung, nicht der Entzweiung. Aber freilich, der Wege, die zum Ziele führen, sind viele denkbar, und die Verschiedenheit der geistigen Veranlagung, der wirtschaftlichen Lage und des Berufs läfst von vornherein erwarten, dafs nur sehr selten die gesamte Bürgerschaft des Staats in voller Einmütigkeit für diese oder jene Mafsnahme eintreten wird. In der Regel wird nur im heifsen Ringen widerstreitender Meinungen und Wünsche jeweils diejenige Mafsregel sich durchsetzen können, welche dem Interesse der Gesamtheit am besten zu entsprechen scheint, in dem sie die Bedürfnisse der überwiegenden Mehrheit der Staatsbürger ausreichend befriedigt, ohne doch die Minderheit allzu empfindlich zu schädigen.

Wer also wirklich lebendigen Anteil am Leben seines Staates nimmt, wer mit warmem Herzen und selbständigem Urteil seine innere nnd äufsere Entwickelung verfolgt, der wird nicht immer allem unbedingt und freudig zustimmen können, was diese Entwickelung zeitigt. Wenn ihm nun aber eine Mafsnahme der Staatsregierung, ein Beschlufs der Volksvertretung, ein Verlangen der Nation für die Zukunft derselben und für die gesunde Entwickelung des Staats bedenklich erscheint, so ist es seine Pflicht als Staatsbürger, im Rahmen seiner verfassungsmäfsigen Rechte dieser Meinung Ausdruck zu geben und sie nach Kräften zur Geltung zu bringen. Welchen Sinn hätte denn sonst die ganze Reichsverfassung? Dennoch aber — und damit kommen wir auf den vorhin berührten Punkt zurück — dennoch zeigt sich bei uns viel zu häufig die engherzige Neigung, jeden Widerspruch gegen die herrschenden politischen Anschauungen, jede abweichende Meinung über die Vortrefflichkeit dieser oder jener Staatseinrichtung, jede noch so akademische Diskussion über den 'besten Staat' mit mifstrauischen Blicken zu betrachten, und allzurasch

ist man bereit, kurzweg die nationale oder patriotische Gesinnung des Andersdenkenden in Zweifel zu ziehen. Das ist unrecht und unklug zugleich. Mit Fug mag man die patriotische Gesinnung einem Staatsbürger absprechen, der die Existenz des Staates selbst angreift oder darauf ausgeht, mit gewaltsamen Mitteln sein Staatsideal an die Stelle der bestehenden Staatsordnung zu setzen. Doch es geht, wie wir schon sahen, schlechterdings nicht an, die bestehende Staatsordnung in ihrem ganzen Umfange und allen ihren Teilen unverändert für alle Zukunft zu erhalten. Man wird es also schon dem Pflichtgefühle jedes einzelnen Staatsbürgers überlassen müssen, dafs er sich nach bestem Wissen und Gewissen seine eigene Vorstellnng macht, wie weit vielleicht nnd in welchen Punkten die gegenwärtige Ordnung des Staats jetzt oder später der Abänderung oder des weiteren Ausbaues bedürftig sein möchte. Theoretisch betrachtet giebt es keine Einrichtung des Staates, von der man sich nicht vorzustellen vermöchte, dafs sie unter veränderten Verhältnissen in naher oder ferner Znkunft einmal den Bedürfnissen der Gemeinschaft nicht mehr entsprechen könnte. Gewifs würde es nicht schwer sein, eine Anzahl wichtiger Institutionen des heutigen Staates zu bezeichnen, für deren Erhaltung auf absehbare Zeit — denn Schöpfungen von ewiger Dauer kennt nun einmal die Geschichte nicht — die erdrückende Mehrheit der Staatsbürger entschieden einzutreten, ja bis auf den letzten Blutstropfen zu kämpfen bereit sein würde. Aber wollte man diese Überzeugungen etwa in eine Art politischen Nicaenums zusammenfassen nnd von diesem Bekenntnisse die Anerkennung jedes einzelnen Staatsbürgers als eines wahren Patrioten abhängig machen, was wäre damit erreicht? Die Dissidenten würden sich eben damit getrösten, dafs sie eine andere und ihrer Meinung nach natürlich reinere Anschauung vom Wesen des Patriotismus hätten. Sind wir denn überhanpt im stande, die politischen Bedürfnisse der Nation auf so lange Zeit hinaus richtig abzuschätzen, dafs es sich verlohnte, solche Dogmen aufzustellen? Würden wir selber uns vielleicht wohl fühlen in einem Staate, der etwa dem Staatsideale der Reformatoren oder auch dem der Aufklärung entspräche?

Darum wäre es besser, wenn man das patriotische und nationale Empfinden unter Bürgern eines Staates stets als etwas Selbstverständliches behandelte, das über aller Diskussion steht. Wenn man die edlen und hohen Worte allzuviel in die Tagespolitik mit ihren Interessenkämpfen hineinzieht, entwertet man sie selbst und darf sich nicht wundern, dafs sie für manchen Mitbürger einen nnangenehmen Beigeschmack erhalten.

Eine andere Erscheinnng der Zeit, die wir berühren müssen, um zn einer möglichst klaren Bestimmung der hier erörteten Begriffe zu gelangen, ist die Gepflogenheit mancher Kreise, dem Begriffe der patriotischen Gesinnung eine zu ausschliefsliche Anwendung auf das Verhältnis des Staatsbürgers zur Person des Herrschers zu geben. Auch solcher gewifs gut gemeinte Übereifer dürfte mehr schaden als nützen, zumal wenn man zugleich, wie das häufig geschieht, jenes Verhältnis viel zu äufserlich auffafst, zu engherzig beurteilt. In der deutschen Art liegt es, allen staatsrechtlichen Beziehungen ein ganz persön-

liches, sozusagen gemütliches Gepräge zu geben. Bei nns in Deutschland hat deshalb von alters her auch das Verhältnis zwischen Fürst und Volk sich stets patriarchalischer, natürlicher, unmittelbarer gestaltet als bei unseren romanischen oder slavischen Nachbarn. Die chevalereske Loyalität, mit welcher der altfranzösische Adel dem Roy begegnete — wofern er nicht gerade in aufsässigem Trotze verharrte — oder der sentimentale Fanatismns der Anhänger des ersten Napoleon steht dem Deutschen ebensowenig an wie die schier abgöttische Verehrung des Zaren durch die grofsrussischen Bauern. Das Verhältnis des Dentschen zu seinem Fürsten ist intimer, beständiger, aber auch kritischer. Eine grofse Zahl hochbegabter und pflichtbewufster Herrscher, im Reiche sowohl wie in den Einzelstaaten, hat den Dentschen seit einem Jahrtausend daran gewöhnt, seinem Fürsten mit hochgespannten Erwartungen entgegenzukommen, und als Angehöriger einer der ersten Kulturnationen der Erde fühlt er sich zu einem selbständigen Urteile in politischen Dingen auch seinem Fürsten gegenüber bei aller schuldigen Ehrerbietung wohl berufen. Er läfst sich lieber überzeugen als kommandieren: 'exemplo potius quam imperio praesunt' berichtet Tacitus schon von den Fürsten der Germanen. Dies freiere, aber anch aufrichtigere Verhältnis haben die grofsen Fürsten aller Jahrhunderte wohl gewürdigt, ihre dienstbeflissenen Gehilfen nicht immer. So fehlt es anch heute nicht an Bestrebungen, die darauf hinauslaufen, jene alte deutsche Tugend freimütiger Treue durch schweigenden Gehorsam zn ersetzen. Ganz abgesehen davon, dafs ein solches Verhältnis zwischen Fürst und Volk dem Geiste der Reichsverfassung selbst, ja der ganzen modernen Weltanschauung widerstreitet — man mag ja über den Wert dieser wie jener geteilter Meinung sein —, so entspricht es jedenfalls nicht dem Interesse beider Beteiligten nnd erst recht nicht dem des Staats. Ein Fürst, der nie die selbständige Meinung anderer hören würde, müfste ja alle Fühlung mit der Nation verlieren, nnd ein Volk, dem man überhaupt kein eigenes Urteil in politischen Dingen zuerkennen wollte, würde bald vollständig das Bewufstsein der eigenen Verantwortung für den Lauf der öffentlichen Angelegenheiten, damit aber auch die wahre Teilnahme an der Entwickelung des Staates und das aufrichtige Interesse an seiner Erhaltung einbüfsen. Diese Erfahrungen haben wir ja in den Jahren 1806 und 1807 schon einmal teuer genug bezahlt. Es ist darum auch gewifs nicht anzunehmen, dafs irgend jemand hentzutage noch in einem solchen Znstande ein erstrebenswertes Ideal sehe. Aber man bewegt sich doch, auch ohne es zu wollen, in dieser Richtnng, wenn man in der blinden Ergebenheit gegen die Person des Herrschers das sicherste Merkmal patriotischer Gesinnung glaubt erblickeu zu müssen. Es mag dieses Verlangen zum Teil aus einer mifsverständlichen Übertragung militärischer Anschauungen auf die Verhältnisse des bürgerlichen Lebens hervorgehen. Dafs eine solche nicht ohne weiteres zulässig ist, bedarf keines umständlichen Beweises. Die Verhältnisse des Krieges verlangen natürlich ein ganz anderes Mafs bedingungsloser Unterordnnng, als es im politischen Leben zu gewöhnlichen Zeiten notwendig, ja erspriefslich wäre. Übrigens verkennen solche Schwärmer auch den wahren Geist unserer

Heeresleitung. Vielleicht in keinem anderen Zweige der Staatsverwaltung wird so hoher Wert darauf gelegt, so eifrig darauf hingearbeitet, jeden Einzelnen, vom Oberkommando bis zu den untersten Organen hinab, zu selbständiger, rascher Auffassnng jeder Lage und zu eigener Entschliefsung im Notfalle zn befähigen, wie das gerade in unserer militärischen Erziehung geschieht. Ja selbst der Fall, dafs der Untergebene sich durch die Umstände genötigt sieht, gegen einen ausdrücklichen Befehl des Vorgesetzten zu handeln — freilich nnter voller persönlicher Verantwortung — ist nicht unerhört. Yorks berühmte Insubordination von 1812 ist ja ein weltgeschichtliches Beispiel dafür.

Doch wir müssen abbrechen. Die Fragen, welche uns hier beschäftigten, lassen sich in so engem Rahmen nicht annähernd erschöpfen. Aber die Andentungen, welche wir gaben, reichen vielleicht schon hin, um danach eine vorläufige Begrenzung und ungefähre Bestimmung der erörterten Begriffe zu versnchen.

Vaterlandsliebe, Nationalgefühl im engeren Sinne und Patriotismus erschienen uns als drei innig miteinander verknüpfte Äufserungen einer Geistes- und Gemütsstimmung, der nationalen Gesinnung im weiteren Verstande.

Die Vaterlandsliebe — das etwa können wir als Ergebnis nnserer Betrachtungen hinstellen — hat ihren festen Grund und Ursprung in jenem naturgegebenen Heimatsgefühle, welches jeden noch nicht ganz von der Scholle gelösten Menschen mit dem Boden verbindet, der ihn ernährte und erziehen half, und in den er selbst das beste Teil seiner Kraft nnd Arbeit gesenkt hat. Bereichert durch einen Schatz historischer Erinnerungen, geweitet durch freieren Umblick im grofsen Vaterlande, vertieft durch znnehmende Einsicht in das Wesen des Landes und die wechselweisen Beziehungen zwischen ihm und der Nation erweitert und klärt sich jenes instinktive Heimatsgefühl der alten Zeit zur umfassenderen nnd bewufsteren Vaterlandsliebe des modernen Menschen und wird so zur Grundlage für das Nationalgefühl.

Unter diesem Worte begriffen wir zunächst jenes Band verwandtschaftlicher nnd genossenschaftlicher Empfindnngen, welches uns mit allen Menschen gleicher Herkunft und Sprache in nah und fern ursprünglich fest verknüpft. Gelockert oder fast ganz zerrissen durch die zunehmende Verschärfung der inneren Gegensätze in Besitz, sozialer Geltung und Bildung bedarf es heute mehr als sonst der bewufsten und energischen Festigung und ernenten Anknüpfnng durch eifrige Pflege der sprachlichen und Kulturgemeinschaft nnd des wechselseitigen Verkehrs mit den Volksgenossen in der Diaspora, sowie anderseits und vielleicht noch dringender durch möglichste Ausgleichung jener Gegensätze oder Milderung ihrer Härten in lebhafter sozialer Versöhnungsarbeit der Einzelnen wie des Staates. Auf diese Weise neu geweckt und zu klarem Bewufstsein erhoben, wird sodann die nationale Gesinnung sich vor allem darin zeigen, dafs jeder Volksgenosse einerseits durch eigene verständige und fleifsige Berufsarbeit zngleich der Nation zu dienen sucht und anderseits an ihren gemeinsamen Aufgaben lebhaften und freudigen Anteil nimmt. Als letzte und höchste nationale Anfgabe aber bleibt die nationale Selbsterziehung zu

betrachten, die gemeinsame Arbeit an der Bekämpfung der nationalen Fehler und der Erhaltung und Förderung der nationalen Tugenden.

Wie in der nationalen Gesinnung, so erkannten wir endlich auch im Patriotismus ein Prinzip, welches nicht etwa nur das Gefühl, sondern auch das Denken und Wollen jedes einzelnen Staatsbürgers bestimmen mufs. Er beruht auf der Überzeugung von der Notwendigkeit einer staatlichen Ordnung für den Einzelnen sowohl wie für die Gesamtheit des Volkes. Er bethätigt sich durch gewissenhafte Erfüllung aller Bürgerpflichten und ebenso gewissenhafte Ausübung aller bürgerlichen Rechte, überhaupt durch lebendige, von dem Gefühle persönlicher Verantwortlichkeit getragene Teilnahme am Staatsleben. Er äufsert sich in inniger Anhänglichkeit an den Staat und schuldiger Ehrfurcht vor der Person des Herrschers. Er erhält in einem nationalen Staate einen starken Rückhalt und eine besondere Wärme durch die innige Verbindung mit dem nationalen Empfinden und wird dann selbst zu einer Äufserung und Bethätigung des Nationalgefühles.

Wir stehen am Ende unserer Betrachtungen. Ihre Beziehung zu den besonderen Aufgaben dieser Zeitschrift bedarf wohl kaum einer Erläuterung. Sind doch Vaterlandsliebe, Nationalgefühl und Patriotismus grundlegende Begriffe für eine Theorie des nationalen Unterrichts und der nationalen Erziehung. Eine solche ist gewifs ein Bedürfnis der Zeit. Sie hat jedoch erst dann Aussicht auf allgemeine Annahme, wenn über jene Grundbegriffe Einvernehmen besteht. Möchten unsere Betrachtungen dazu beitragen, ein solches anzubahnen!

DAS LYCEUM ZU KAMENZ IN DER OBERLAUSITZ ZUR ZEIT VON GOTTHOLD EPHRAIM LESSINGS SCHÜLERJAHREN

Von Ernst Schwabe

Es ist für eine dentsche Mittelschule zu allen Zeiten ein zweifelhaftes Glück gewesen, wenn einer ihrer früheren Schüler sich zu hoher Bedeutung für die Nation oder die ganze gebildete Welt emporgeschwungen hat. Gewöhnlich enthalten in den Biographien der Betreffenden die Abschnitte 'Schuljahre' oder 'Entwickelnngsgang' mehr oder minder abfällige Urteile über die Schulzeit, die Schulform, die damals herrschende Methode und die Persönlichkeiten der Lehrer, und nach der Stellungnahme des Biographen zum Gymnasinm und nach der Höhe, in der er selbst über ihm und seinen Hütern zu stehen meint, richtet sich die Gradabstufung, in der das Urteil über die Schule des künftigen Klassikers gefällt wird; in der Regel aber ist es absprechend und gipfelt in den Sätzen, dafs man weder den Wert des Werdenden zu würdigen gewufst, noch ihn genügend zu fördern verstanden habe.

Das Erste zu widerlegen erscheint für jeden überflüssig, der so manche junge und geschente Branseköpfe gesehen und ihre Entwickelung in das breite Geleis des Beamten- und Studiertentums hinein beobachtet hat. Der zweite Vorwurf, der selbst hocbgeachtete und allzeit geschätzte Anstalten getroffen hat, erscheint beachtlicher, ist es aber anch nur dem Scheine nach nnd enthält in Wirklichkeit eine grofse Unbilligkeit. Denn die Gelehrtenschule kann es weder dem zwölfjährigen begabten Knaben ansehen, ob er dereinst auch berühmt und eine Zierde des Vaterlandes werden wird, noch ist sie in ihrem ganzen Betriebe, ihren Zielen und Methoden darauf zugeschnitten. Sie ist vielmehr dazu da, dem Staate das Gros seiner studierten Beamten und Helfer zu liefern, ihnen die für entsprechend und angemessen gehaltene gelehrte Durchschnittsbildung zn übermitteln und die Mittelbegabten, bekanntlich den allergröfsten Prozentsatz, zu rechter Zeit in den Stand zn setzen, sich auf ein Amt oder eine 'studierte' Beschäftigung vorzubereiten. In den Anforderungen an diesen Mittelschlag ist man in Dentschland zu jeder Zeit — das kann man getrost als allgemeine Wahrheit hinstellen — eher zu hoch als zn niedrig gegangen. Die die Gesamtheit überragenden Köpfe mögen ja bisweilen in der deutschen Mittelschule nicht ihr Genüge gefunden haben nnd noch finden. Aber das ist nicht die Schuld des Gymnasiums, sondern nur eine ganz natürliche Folge des auf die Gesamtheit und deren durchschnittliche Begabnng berechneten Organismns der dentschen Mittelschnlen jeglicher Art.

Trotz dieser Erwägung soll ein Tadel der Schulen, die einst den künftigen Gröfsen als Aufenthalt dienten, nicht als in jeder Hinsicht unberechtigt abgewiesen werden. Gewifs haben auch die Schulen ihre Schicksale und schwanken von Zeiten hoher Entwickelung hinab zn tiefer Erniedrigung; gewifs werden bei derartigen Schwankungen auch stets Persönlichkeiten und äufsere Umstände in Frage kommen. Aber die Schule wird hierin eher von den Zeitströmungen geleitet, als dafs sie selbst dazn den Antrieb gäbe. Denn sie ist ein lebendiger Teil des Staatsorganismus nnd stellt weit mehr, als man gewöhnlich denkt, ein Spiegelbild der gesamten geistigen Entwickelung nnserer Nation dar. Es ist darum nur natürlich, dafs die Schule gegenüber den ihren Zeiten voranseilenden jugendlichen Koryphäen zurückgeblieben erscheint, denn sie ist nicht für die Bahnbrecher, sondern für die Erhalter und Fortbildner bestimmt.

Ein solches Schicksal traf St. Afra, die Hüterin der ersten Jünglingsjahre Gotthold Ephraim Lessings. Obwohl man in St. Afra niemals gemeint hat[1]), dafs man Lessing für sich zu reklamieren habe, nnd dafs er das Beste und Wichtigste seines Wissens und Könnens dieser Schule allein verdanke, ist dieser Anstalt, die zu Lessings Zeiten unter einer vortrefflichen Leitung stand und sich einer ausgezeichneten Verwaltung erfrente, doch mancher Vorwurf nicht erspart geblieben: eine gewisse Neigung zn einseitigem Gelehrtentum, Hinführung der Jugend zu rationalistischer Klügelei, die vor Silbenspalten das Einfache nicht sähe, und Erweckung eines unerträglichen Gelehrtendünkels, der der ganzen Schule anhafte und ihren Gliedern eingeimpft werde — meist Ansichten, die ihre innere Berechtigung auf Lessings 'jungen Gelehrten' gründen, ohne weitere Substantiierung. Es kann getrost dahin gestellt bleiben, ob die Urteile[2]), die z. B. über den Konrektor Hoere und den Mathematikus Klimm und ihre Leistungen gefällt worden sind (über den vortrefflichen Rektor Theophilus Grabner [1737—1750] hört man merkwürdig wenig) zutreffend sind oder nicht. Am wenigsten wird man anf die gallige Art etwas geben, mit der Lessings Bruder Karl Gotthelf[3]) über St. Afra berichtet hat. Schon Theodor Flathe, St. Afra S. 260, hat nachgewiesen, dafs von dieser Schnle in dem gegebenen Rahmen nichts anderes, vor allem nicht mehr erwartet werden dnrfte, als was wirklich geschah, und dafs alles sich in St. Afra so abspielte, als es den damaligen Zeitumständen angemessen war. Und aus den Akten und Protokollen bestätigt sich dies durchaus, zugleich mit den einsichtigen und wohlmeinenden Urteilen der Lehrer über ihren grofsen Zögling.[4])

Fast noch mehr hat Lessings gewaltiger Name drückend anf die Anstalt

---

[1]) Ed. Diller. Erinnerungen an G. E. Lessing, Zögling der Landesschule zu Meifsen i. d. J. 1741—1746. Meifsen 1841. Th. Flathe, St. Afra S. 251.

[2]) Für Adolf Stahrs Genauigkeit ist es charakteristisch, dafs er beständig Klemm schreibt.

[3]) K. G. Lessing, Gotthold Ephraim Lessings Leben ed. O. Lachmann S. 23.

[4]) Vgl. H. Peter, Lessing und St. Afra, in der Deutschen Rundschau XXI (1881) S. 366—388. — Ders., Das Urkundliche über Lessings Aufenthalt in St. Afra: Schnorrs Archiv f. Litteraturgesch. X (1881) S. 285—308. — Die Resultate am bequemsten bei Hugo Goering, Lessings Leben. Cottasche Ausgabe S. 25 ff.

gewirkt, die vor St. Afra das Glück hatte, ihn zu ihren Schülern zu zählen: das Lyceum der oberlausitzischen Sechsstadt Kamenz. Diese seit den Tagen der Reformation bestehende Lateinschule hat bis in die letzten zwanziger Jahre des XIX. Jahrh. ihr Dasein gefristet. Eine Geschichte[1]) dieser bescheidenen Bildungsanstalt zu schreiben, die gleichwohl eine Quelle geistigen Fortschritts für ihre Heimat geworden ist, würde weder ein grofses Interesse, auch nur innerhalb Sachsens, haben, noch wegen Dürftigkeit der Quellen möglich sein. Die alte Sechs-(später Vier-)stadt ist ja von mancherlei Bränden und anderen Unglücksfällen heimgesucht worden, und dabei ist manches wertvolle Material verschwunden; späterhin mag auch manches verwahrlost worden sein: denn der Sinn für vaterländische Ortsgeschichte ist spät erwacht, und kostbare Dokumente sind nicht jederzeit nach ihrem wahren Werte geschätzt worden.

Doch hat ein gütiges Schicksal es gewollt, dafs sich gerade aus den Tagen eine ganze Anzahl Akten auf unsere Zeit gerettet haben, in denen wir uns Gotthold Ephraim Lessing als Schüler in dem alten Klostergebäude hinter der wendischen (ehemals Franziskaner-) Kirche denken müssen, und wir durch sie einen genaueren Einblick in das Treiben dieser Anstalt gewinnen können.

---

[1]) Der Vollständigkeit halber (zugleich als Nachtrag zu den Veröffentlichungen des S. G. V. für die sächs. Gelehrtenschulgeschichte) sei folgendes aus den Quellen hier berichtet: Die lateinische Stadtschule zu Kamenz fand ihren Ursprung in der Reformationszeit. Sie bestand aus fünf Klassen, die von fünf Lehrern (Rektor, Konrektor, Cantor, Baccalaureus und Auditor) unterrichtet wurden, und richtete sich in ihrer Organisation nach der Ordnung der Partikularschulen, wie sie in der Sächs. Kirchenordnung von 1580 mit enthalten war (Vormbaum, Ev. Schulordn. I 334 ff.) und bis zur Ernestischen Ordnung von 1773 im ganzen und grofsen unverändert erhalten geblieben ist. Schulordnungen (leges scholae) von diesem Lyceum werden erwähnt vom Jahre 1588, vgl. Lausitzische Merckwürdigkeiten IV. Teil, S. 146 (herausgegeben von dem Görlitzer Rektor Samuel Grosser, 1714, Budissin), doch sind diese, trotz eifrigen Forschens, bisher noch nicht im Kamenzer Stadtarchiv aufgefunden worden. Anderweite Nachrichten über diese Lateinschule finden sich in den hslichen 'Annales der Stadt Camentz' von Caspar Haberkorn (auf der dortigen Stadtbibliothek befindlich) vom Jahre 1589, in denen Fol. 54 die Verlegung der Schule ins Kloster, Fol. 111 die Ausbesserung der Schulgebäude, Fol. 134 vom Jahre 1588 die Aufführung einer Schulkomödie De Apelle Aegyptio (?) erwähnt werden. Ferner finden sich Nachrichten (ebenfalls hslich, auf der Kamenzer Stadtbibliothek) bei Friedr. Gotthelf Richter, Geschichte der Stadt Kamenz. Auf des letzteren Angaben fufst meistens das Buch von Joh. Gottfr. Boenisch, Historisch-geographisch und statistische Topographie der Stadt Kamenz. 1825. 3 Hefte. Eine von Gotthold Ephraim Lessings Vater versprochene Schulgeschichte (vgl. Joh. Gottfr. Lefsing, Zweyhundertjährige Gedächtnifsschrift der Ersten Evangelischen Predigten zu Kamenz u. s. w., Leipzig bei Joh. Samuel Heinsio 1727 S. 134) scheint nicht zu stande gekommen zu sein. — Der Schrift von Boenisch entnehmen wir die Kamenzer Rektorenreihe (S. 288): x—1586 Mathias Nessel, 1586—1588 Mag. Georg Janitius, 1588—1611 Joh. Schütz, 1621—1651 Christoph Faust, 1651—1665 Mag. Manuel Manitius, 1665—1679 M Tobias Freygang, 1679—1720 M. Christ. Hartmann, 1720—1737 M. Gottl. Lindner, 1737—1743 M. Heinitz, 1744 J. A. Bernauer, 1744—1772 M. Joh. Fr. Voigt, 1772—1785 M. J. C. Praetorius, 1785—1794 M. J. Horn, 1794—1830 Mag. H. O. Indinger. Vgl. Boenisch S. 305.

Das aus ihnen sich entrollende Bild ist das typische einer sächsischen Lateinschule alten Schlages: gerade wie in Kamenz lehrte und lernte man allerwärts um die Mitte des XVIII. Jahrh. in den sächsischen höheren Stadtschulen, die damals in merklichem Abstande hinter den drei staatlichen Landesschulen standen; gerade wie in Kamenz war überall dieselbe Unterordnung auch der Gelehrtenschulen unter die Stadtgeistlichkeit altes Herkommen: eine ständige Gelegenheit zu Reibungen, da auch die wissenschaftliche Beaufsichtigung beansprucht wurde; gerade wie dort, kamen überall in Sachsen junge Lehrkräfte in die Höhe, die eine starke Abneigung gegen die bisherige, 'notenschreibende' Gelehrsamkeit, das bekannte Charakteristikum des XVII. Jahrh. bekundeten und als 'Freygeister' mancherlei bis dahin neue und unerhörte Anschauungen in die etwas altmodisch gewordene kleinstädtische Gesellschaft trugen und der ihnen anvertrauten Jugend einzuimpfen trachteten.

Es war ja die Zeit Friedrichs des Grofsen, und der Umschwung zur Aufklärung, der sich damals überall zeigte, brachte auch im Unterrichtswesen der gelehrten Schulen neue Ansichten hervor und schuf neue Einrichtungen, die man bis dahin für unmöglich oder mindestens höchst überflüssig angesehen hatte. Viele Keime neuer Gedanken sind freilich damals zu Grunde gegangen: vor allem die Idee, dafs der Unterricht in höherem Grade auf die Muttersprache zu gründen sei. Die lateinisch geschriebenen Schulbücher haben noch Jahrzehnte fortbestanden: aber es bereitete sich doch damals schon der grofse Umschwung vor, den wir Neuhumanismus nennen, und die jugendlichen Rektoren der damaligen Gymnasien sind vielfach seine Vorläufer gewesen.

Zu ihnen gehört auch der Mann, unter dem Gotthold Ephraim Lessing die unteren Lycealklassen in Kamenz durchlaufen hat, der fünfundzwanzigjährige Rektor Magister Johann Gottfried Heinitz. Über seine Jugendschicksale sind wir nur wenig unterrichtet.[1]) Das erste, was wir über ihn aus den Akten erfahren, ist, dafs er in Kottbus neun Monate lang unter grofsem Beifall an der Gelehrtenschule das Konrektorat verwaltet hat, aber weichen mufste, weil er 'zu Wittenberg Magister worden'. Man vermag nicht recht zu erkennen, worin das Strafbare dieser Handlung gelegen haben soll. Vielleicht ist der Grund in den verschiedenen religiösen Auffassungen (Heinitz war natürlich Theolog) zu finden: das calvinische Brandenburg und das hartlutherische Sachsen standen sich ja in Glaubens- und damit zusammenhängenden Anstellungssachen schroff und feindlich genug gegenüber. Wenigstens scheint dies der Grund gewesen zu sein. Denn dem gewesenen Konrektor wird auf seine Bitte, ihm gegenüber Nachsicht walten zu lassen, kurz und bündig eröffnet, dafs dies ganz unmöglich sei.[2]) So blieb ihm denn nichts anderes übrig, als in sein

[1]) Geb. 1712 in Lauban, 1735 Mag., 1737—1743 in Kamenz, 1743—1790 Rektor am Lyceum von Löban. Vgl. Otto, Oberlausitzer Schriftstellerlexikon 1803 II 74—78 (Verzeichnis der Schriften und kurzer Lebenslauf).

[2]) Act. Kament: Schulsachen betr. Rep. V G. Nr. 3., 'Es wird der gewesene Conrector zu Cottbus, Johann Gottfried Heinitz mit dem in seinem Supplicato de dato des 4. Januarii a. a. angebrachten wider alle Edicta und heilsahme Kirchen-Verfassungen laufenden un-

Heimatland, die sächsische Oberlausitz, zurückzukehren. Hier bot sich dem begabten jungen Mann die Möglichkeit, anzukommen, indem der Posten des Lycealrektors in Kamenz durch den Tod des Mag. Gottlob Lindner, eines achtzigjährigen Greises, dem schon Jahre lang ein Substitut hatte beigegeben werden müssen, erledigt war. Heinitz versorgte sich desbalb mit einem 'Gezeugnis' des Kottbuser Rats über seine dortige Thätigkeit, das noch vorliegt und sich in etwas gewundenem Kanzleistil doch günstig genug über seine abgeschlossene Thätigkeit ausspricht. Dann aber betrat er den damals am gangbarsten befundenen Weg und liefs sich durch einen einflufsreichen Verwandten, der in Bautzen ansässig war, dem Kamenzer Rate für die vakante Rektorenstelle empfehlen. In einem an den Jcte très-célèbre et bourgrémaitre très-merite de la ville de et à Camentz, Theophilus Lessing (den Grofsvater des Dichters), gerichteten Schreiben wird Heinitz als ein 'nnverschuldet unglückseliges, jedoch nngemein geschicktes und in humanioribus, philosophicis, denen Grund-Sprachen, in der dentschen Redekunst und Poesie sehr geübtes Subjektum' bezeichnet und für den vakanten Rektorposten 'dringend rekommendiert.' In Kamenz liefs man sich das gesagt sein, nahm an den 'Fata dieses feynen Subjecti' keinen Anstofs und berief ihn wegen seiner 'absonderlichen Erudition' zum Lycealrektor. In einem würdig gehaltenen Schreiben (dat. vom 1. Sept. 1737 aus Lauban, dem Geburtsort Heinitzens) nahm der vertriebene Konrektor von Kottbns die ihm angebotene Stelle an und begab sich um Michaelis 1737 an seinen neuen Wirkungsort. Charakteristisch für Heinitzens ganze vorwärtsstürmende Art ist es, dafs er sich mit einer Rede De Pedantismo et Galantismo[1]) einführte nnd in feurigen Worten, deren Glnt man durch die wohlgedrechselten lateinischen Phrasen hindurchmerkt, der Hoffnung Raum gab, dafs mit ihm dem Kamenzer Lycenm eine nene Zeit kommen werde.

Das Brot freilich, das der neue Rektor zugleich mit seinen Kollegen essen mufste, war in gleicher Weise hart und dürftig. Denn die alte Kamenzer Stadtschnle teilte mit ihren zahlreichen anderen Schwestern dasselbe Los. Man war zwar zn jeder Zeit gerne bereit, sich mit der Existenz einer 'klassischen Bildungsstätte' selbst in den kleineren Orten und Ackerbanstädtchen des Kurfürstentums zu brüsten, hing sich gern den Mantel des Mäcenatentums um nnd hörte es mit Befriedigung, wenn man die feine Erudition der Kursachsen pries und ihr Land als das gelobte Land der Schulen bezeichnete, aber — kosten durfte dieser Ruhm nichts oder nicht viel. So war es schon vor Heinitzens Rektorat auch in Kamenz gewesen, so ist es auch geblieben, bis die alte Lateinschule um 1830 herum ihren Untergang fand. Die Städte verstanden entweder den grofsen Vorteil nicht, der in der Errichtung und Pflege einer höheren Lehranstalt, die bis znr Universität vorbereitete, für sie lag, oder sie

gereimten Dispensationsgesnch defshalb dafs er zu Wittenberg Magister worden, nach Seiner Königl. Majestät eigenhändigen Resolution ein vor allemahl abgewiesen. Signatum Berlin, d. 23. Febr. 1737. Auf Seiner Königl. Maj. allergnädigsten Spezialbefehl.'

[1]) Erhalten in einem Sammelbande der Carlowitzischen Bibliothek (über diese vgl. Flathe, St. Afra S. 412) der Fürstenschule St. Afra in Meifsen (C 974).

hatten wirklich die Mittel nicht und fanden auch keine grofsherzigen Gönner, die mit finanzieller Unterstützung eingetreten wären, wo der Stadtsäckel nichts weiter zu leisten vermochte.

Kaum war daher Heinitz in Kamenz eingezogen, als er sich in jeder Hinsicht eingezwängt sah und sich in der übelsten Lage befand. In einer Eingabe, die von seiner eigenen Hand herrührt, mufs er sich mühselig um die einzelnen Teile seines 'Salarii' bemühen und die Rechte des Lycealrektors schützen, die ihm zustanden und von anderer Seite occupiert oder auch von mifsgünstigen Leuten in Abzug gebracht worden waren.

Weit mächtiger aber als die Sorge um das kärgliche tägliche Brod bewegte den jungen, noch unverheirateten und darauf losstürmenden Mann der innige Wunsch, seiner siechenden Schule nach Kräften innerlich und äufserlich aufzuhelfen. Für das letztere glaubte er am besten zu sorgen, wenn er mit allen Mitteln, die ihm zu Gebote standen, die Frequenz zu heben suchte; für die innerliche Hebung bemühte er sich durch möglichst glanzvolles Auftreten bei den Schulfeierlichkeiten und durch eine gründliche Umgestaltung und Modernisierung des Lehrplans.

Um die Mitte des XVIII. Jahrh. stand der Unfug der 'Winkelschulen' in seiner höchsten Blüte; zwar nahmen diese Bildungsanstalten die Schüler (beiderlei Geschlechts) nur bis zur Konfirmation auf. Aber sie trieben dabei den unerlaubten Wettbewerb gegenüber den Stadt- oder 'Grofsen' Schulen so weit, dafs, wie Heinitz klagt, sich die 'Unteren Classen unserer Schule notwendig ehestens in unbewohnte Plätze verwandeln, wo sie die wahren Baumschulen unserer Ober-Classen sind'. Um daher der Verödung des Lyceums, das sich auf die Trivialschule aufbaute, zu steuern, wurde der Rat von Heinitz angegangen, dafs er, 'vermöge der tragenden Gewalt' die Eltern nötige, die Kinder fleifsiger in die öffentliche Schule zu schicken, mit anderen Worten, die kleinen Verdriefslichkeiten, die der straffere öffentliche Betrieb mit sich bringt (soweit in kleineren Orten, wo hart in engem Raume die Persönlichkeiten miteinander auskommen oder sich auseinandersetzen müssen, von gleichmäfsiger Straffheit gesprochen werden kann), auf sich zu nehmen und ihre Kinder nicht blofs der, milde gesagt, sehr elastischen Disziplin und Unterweisung der Winkelschulen anzuvertrauen. Jedoch scheint Heinitz mit seinen Kollegen zu dieser paränetischen Form der behördlichen Unterstützung wenig Vertrauen gehabt zu haben. Er schlägt deshalb an zweiter Stelle eine weit schärfere und durchgreifendere Mafsregel vor: 'Rector scholae könnte auch, wie an anderen Orthen rühmlichst und nicht ohne sonderbahren Effekt geschiehet, bevollmächtiget werden, dafs er nebst einer dazu erwehlten Raths-Persohn die Winckelschulen jährlich zu einer gewissen Zeit überfallen, die darinnen befindlichen Schüler examiniren, die, welche tüchtig befunden wurden, ausheben und in die öffentliche Stadtschule versetzen durfte.' Jedoch scheint Heinitz und sein Kollegium selbst nicht recht an den Erfolg dieses drakonischen Vorschlags geglaubt zu haben; denn in der gleichen Eingabe (vom 24. Juli 1738) schlagen sie noch einige andere Wege vor. Der Rat schlug

ebenfalls einen Mittelweg ein, um einerseits der öffentlichen Schule zu helfen und anderseits der in Schuldingen damals ungemein entwickelten Empfindlichkeit der Eltern, besonders der angesehenen Bürger, nicht zu nahe zu treten. Die Ratsherren und das Schulkollegium hielten eine gemeinsame Beratung (Resolution vom 13. September 1738), und in dieser wurde ein Verzeichnis der Angehörigen der Winkelschulen vorgelegt, das man von den Schulhaltern (unter denen als Vornehmster ein 'S. S. Theologiae Studiosus', wohl höchster Semester, figuriert, den man als Stadtkind lange geduldet und gefördert hatte) einzufordern bemüht gewesen war. Jedoch ohne jeden Erfolg. Die jammervolle Lage der Schule, die thatsächlich mehr als einmal in Gefahr gewesen ist, aus Mangel an Schülern teilweise oder ganz aufzuhören — und es ist dies für alle städtischen Lateinschulen in Kursachsen noch bis in das XIX. Jahrh. hinein eine typische Erscheinung —, blieb bestehen und trat grell nach Abhaltung des Michaelisexamens 1738 hervor. In einem wahrhaft verzweifelten Schreiben wandte sich Heinitz abermals an den Rat der Stadt mit der Bitte, doch 'als Vater und Beschützer der Schule sich endlich derselben mit einem rühmlichen Ernste anzunehmen'. Denn bei der Versetzung hatte es sich herausgestellt, dafs in der letzten (fünften) Klasse ganze 'vier zerlumpte Knaben' vorhanden waren, mit denen an ein ernstliches Arbeiten und gedeihliches Weiterrücken nicht zu denken war. 'Dieses E. E. Rathe mitzuteilen', schreibt Heinitz, 'fellet mir unerhört schmertzlich', und schon damals taucht in diesem klugen Kopfe als vernünftigste Lösung des gründlich verfahrenen Ganzen der Gedanke auf, dafs 'unser Lyceum in eine deutsche Trivialschule verwandelt werde': ein Gedanke, gegen den sich, nicht blofs in Kamenz, die Bürgerschaften der kleineren Städte mit aller Gewalt sträubten, bis er ein Jahrhundert später sich doch mit Notwendigkeit durchsetzte. Zunächst hatte Heinitzens Eingabe wenigstens den Erfolg, dafs der Rat die Winkelschulhalter veranlafste, die Eltern darauf hinzuweisen, dafs die 'ausgezeichneten' Kinder besser in die Grofse Schule geschickt würden. Dies mag auch geschehen sein; leider sind wir nicht über die Form unterrichtet, wie diese Schulhalter sich selbst die Existenzberechtigung absprechen sollten. Jedenfalls werden sie sich nicht ernstlich bemüht haben, denn der Erfolg war wiederum gering, und viele Eltern fühlten sich durch diese Mafsregel ernstlich beschwert. Am 15. Dez. 1738 ging beim Rate eine Eingabe einer grofsen Anzahl Bürger ein, die, in einem selbst für damalige Zeit unerhörten Stile abgefafst, sich gegen den 'Gewissenszwang' verwahrt, ihre Kinder in eine ihnen nicht sympathische Schule zu schicken, und in der der sog. 'Grofsen' oder Lateinischen Schule besonders im Punkte der Disziplin einige harte und wahrscheinlich (wie die Akten zeigen) wohlverdiente Vorwürfe gemacht werden.

Mit Gewalt war also nichts zu machen, und Heinitz schlug deshalb einen anderen Weg ein, der auf gelindere Weise zum Ziele führen konnte: die Reformation der Schule an Haupt und Gliedern. Diese schien ihm sowohl innerlich als äufserlich dringend geboten, denn die Schule bewegte sich (auch hierin kann sie als Typus der damaligen Zeit gelten) ganz und gar in den aus-

gefahrenen Gleisen, die noch zurück führten bis in die Zeit des dreifsigjährigen Krieges. Das damals absterbende Lehrergeschlecht war vielleicht das am tiefsten verkommene; denn nirgends zeigte sich bei ihm, auch als es jung gewesen war, der Wille und die Kraft für eine neue Idee einzutreten. Dem damals aufkommenden Geschlecht, in dem die lange versiechte Kraft der Tage des XVI. Jahrh. wieder zu erwachen begann, fehlte es dagegen weder an neuen fruchtbaren Gedanken, noch am guten Willen, sie in Thaten umzusetzen. Vor allem erschien es der jüngeren Lehrerwelt als eine notwendige Forderung, dafs die Aufklärung in den Schulen Einzug hielte, und zwar in dem Sinne, dafs man sich bei aller klassischen Bildung doch auch daran erinnere, dafs man ein Deutscher sei, Deutsche unterrichte und den Schülern deshalb den notwendigen Wissensstoff in deutsch geschriebenen Büchern zu übermitteln habe. Jedoch der damalige Fruchtansatz blieb taub, bis unsere klassische Periode und der grofse Freiheitskrieg auch im Schulwesen die Kräfte des Beharrens überwand.

Damals freilich waren die Lehrer, wie sonst noch oft, die hoffenden Thoren, die die Erfüllung ihrer sehnlichen Wünsche nur zu gern als unmittelbar bevorstehend ansahen. So auch Rektor Heinitz. In einer längeren Eingabe legte er dem Rate einen ausgeführten und sorgfältig und ausführlich motivierten neuen Lehrplan vor. Man ersieht aus diesem bislich erhaltenen Entwurfe auf das deutlichste und immer wieder von neuem, wie diese Lateinschulen und die an ihnen arbeitenden Kollegien sich abmühen mufsten, um nur notdürftig das zu leisten, was von einer Mittelschule verlangt werden mufs, die ihre Zöglinge bis zur Universität vorzubereiten strebt. Gar vieles mufste dem Hausfleifs und der Privatinformation überlassen bleiben, was damals nur von den Landesschulen geleistet wurde und heute für allgemein verbindlich gilt.

Der öffentliche Unterricht dauerte damals, und das scheint für ganz Kursachsen Vorschrift gewesen zu sein, früh von 6—9 und nachmittags von 1—3 Uhr. Mittwoch und Sonnabend fielen in Kamenz als schulfrei ans, was hier besonders zu bemerken ist, weil an anderen Lateinschulen vielfach der Donnerstag Nachmittag freigehalten wurde. Am Mittwoch Nachmittag war vielfach auch 'Privatinformation' angesetzt.

Für diese 26 Wochenstunden, die in fünf Klassen erteilt wurden und noch oft durch Leichensingen eine Unterbrechung fanden, wurde nun etwa folgendes als Neueinzuführendes vorgeschlagen.

Der wichtigste Lehrgegenstand war natürlich an allen diesen Schulen der Religionsunterricht, den für das 'Oberanditorium', d. h. Prima und Sekunda, die hierbei kombiniert wurden, überall der Rector scholae zu übernehmen hatte. Hierbei war Heinitz so kühn, den Kampf gegen das damals allgemein eingeführte und im verrosteten Betriebe immer weiter geschleppte Compendium Hutteri aufzunehmen. In der That ein verwegener Gedanke! Denn dies Buch war schon über ein Jahrhundert im Gebrauch; ohne Hutters Compendium konnte man sich damals den künftigen Theologen ebensowenig denken, als heutzutage ohne die Kurtz'sche Kirchengeschichte. Für Lehrbücher war damals

eine glückliche Zeit. Denn sie erfreuten sich in jenen Tagen einer ebenso grofsen Langlebigkeit, wie heute ihnen ein kurzes Eintagsdasein beschieden zu sein pflegt. Nur schwer entschlofs man sich, von dem 'bewährten Alten' abzugehen und dafür etwas Neues einzusetzen, wobei nicht selten auch die Scheu, sich in etwas Unbekanntes einarbeiten zu müssen, mitgespielt haben mag.

Besonders bei Lehrbüchern, die sich auf den Religionsunterricht bezogen, war man mehr als konservativ und vorsichtig, und so ist denn auch Hutters Compendium (dessen Geschichte auf der deutschen Schule zu schreiben eine dankbare Aufgabe[1]) wäre), noch lange im Gebrauch gewesen, als es schon längst veraltet war. Nur sehr langsam hat man sich entschlossen, für diesen eisernen Bestand des Religionsunterrichts ein anderes Buch einzusetzen. Erst durch die Ernestische Schulordnung von 1773 scheint das allgemein geworden zu sein, was man schon fünzig Jahre vorher als nötig empfand, nämlich die Beseitigung des Compendium Hutteri und seine Ersetzung durch ein modernes Hilfsmittel. Auch hierin eilte Heinitz seiner Zeit weit vorauf, als er mit klarer und vorsichtiger Begründung die Einführung eines deutsch geschriebenen Lehrbuchs, nämlich Freylingshausens Grundlegung der Theologie empfahl. Zur Auswahl stellte er daneben Grosseri (des damaligen Görlitzer Rektors) Theologia Elementaris und bat sich über diesen wichtigen Punkt einen baldigen 'vesten Entschlufs' aus. Dieser wird wohl negativ ausgefallen sein. Denn nach einem Lektionsentwurf, den ein Nachfolger Heinitzens im Rektorat (M. Voigt, Rektor des Kamenzer Lyceums 1744—1772) abfafste, wurde das Compendium Hutteri als theologisches Handbuch von dem Konrektor der Schule in der Sekunda erklärt. Über des Rektors Religionsstunden läfst sich nichts sagen, da für diese sich nur der lakonische Ausdruck Theologie findet. Die Zeit für das Absterben des Compendium Hutteri war noch nicht da, es hat ja sogar noch die Ernestische Schulordnung überlebt und fand sich noch 1783 in St. Afra, wo endlich das ebenfalls lateinisch verfafste Buch von G. Reichard, Initia doctrinae christianae das völlig überständig gewordene Werk ablöste.

[1]) Es möge auch hier darauf hingewiesen sein, dafs die Aufgabe noch nirgend recht in Angriff genommen ist, sich um die Geschichte der in deutschen Gelehrtenschulen gebrauchten Schul- und Lehrbücher zu kümmern und die geschichtliche und organische Entwickelung und die Anwendung dieser oft viele Dezennien im Gebrauch gewesenen Hilfsmittel klar zu legen. Ohne eine genaue Kenntnis dieser Seite des Schulwesens wird ein gründliches Studium der Geschichte des deutschen Gymnasiums nur teilweise und einseitig möglich sein. Freilich ist die Erwerbung von Kenntnissen in dieser älteren Schulbuchlitteratur, wie Verf. aus eigener Erfahrung weifs, aufserordentlich mühsam und zeitraubend. Denn gerade die Schulbücher, die an evangelischen Schulen am meisten gebraucht worden sind, z. B. die Grammatica Marchica, des Cellarius Liber memorialis, die Colloquia Corderi, sogar Hutters Compendium selbst, sind, trotz der zahllosen Auflagen, die sie erlebten, bibliographische Seltenheiten — vielleicht gerade, weil es Schulbücher waren. Selbst alte und hochberühmte Anstalten haben sie nicht, auch wenn die Bibliothek gut verwaltet war. Eine nur einigermafsen ausreichende Sammlung dieser älteren Schulbücher existiert meines Wissens nirgends. So ist man denn bei dem Studium dieser für die Schulgeschichte so wichtigen Frage mehr auf den Zufall angewiesen, als einem Fortschritt der Arbeit nützlich ist.

Dafs die Kamenzer Theologen gegen die Neuerung, vor allem gegen das vorgeschlagene Buch, sein würden, war erklärlich. Denn Freylingshausen war ein Hallenser, also als Theolog dem kursächsischen Lnthertum nicht ganz geheuer. Das hatte Heinitz auch gefühlt; er sucht den Verfasser wegen 'verdächtiger Redensarten' zu entschuldigen; jedoch klingen seine Verteidigungsgründe matt. Das war ja auch der Hauptpunkt nicht, um den es sich handelte. Weit wichtiger war Heinitzen etwas anderes, und wir setzen darum den ganzen Passus seiner Auseinandersetzung her, in dem er den Kern der Frage berührte, weshalb Hutters Werk weichen sollte: 'Es (näml. Freylingshausens Grundlegung der Theologie) ist in deutscher Sprache geschrieben, und eben dieses machet ihm einen Vorzug. Denn erstlich werden diejenigen, die sich dem Studio Theologico wiedmen und Cantzel-Redner werden wollen, dadurch angewehnet, die Theologischen Wahrheiten in einem reinen Teutsch ohne finstere Scholastische Wörter vorzutragen. Vors andere kan dabey ein nützlich exercitium lat. ling. angestellt werden, wenn die Discentes bey der Repetition lateinisch antworten. Drittens kommen diejenigen dabey besser zu rechte, die die Lateinischen Berge noch nicht überstiegen haben. Über dieses hat man noch den Vorteil, dafs dieses Compendium in einen kleinen Aufszug ist gebracht worden, welchen man etwan in II^{da} und III^{tia} traktieren könnte.'

Die deutsche Grundlage des Religionsunterrichts also ist es, worauf es dem neuen und strebsamen Rektor vor allen Dingen ankam. Dafs dem auch in den übrigen Zweigen des Unterrichts so war, kann man überall zwischen den Zeilen seines Lektionsentwurfs herauslesen. Für wie wichtig er es hielt, hierin die ihm anvertraute Jugend zu fördern, geht daraus hervor, dafs Heinitz, auch hierin ein modern empfindender Mann, den deutschen Unterricht in Prima ganz in seine Hand nahm.

Nach der Weise des XVIII. Jahrh. aber zerfiel dieser in die Unterweisung in der Logik und in der 'Oratorie'. Heinitz fügte diesen beiden hergebrachten Unterrichtszweigen noch je eine Stunde Poësis germanica hinzu. Das Ziel aller dieser Lektionen war ein praktisches: nicht Übermittelnng einer gewissen Summe von Kenntnissen, nicht die Lektüre und Versenkung in ein Meisterwerk der Litteratur, sondern lediglich Übung im Reden und Schreiben, leider auch im Dichten. Es ist also immer noch der homo politicus, der damals den Schulmännern als Erziehungsideal vorschweht: der mit nicht allzuviel gelehrtem Ballast beschwerte, von Pedantismus freie 'galante' Mann, der sich leicht und geschickt im täglichen Leben zu bewegen weifs. Trotzdem dafs Heinitz sich in diesem ausgetretenen Geleise bewegen mufste, merkt man in den von ihm vorgelegten Vorschlägen doch das Wesen der neuen Zeit, der Ära der Aufklärung. Als Anhänger der neuen Vernunftlehre Christian Wolffs erklärt er seinen Primanern Zopffii Logica enucleata, die er mit folgenden bedeutsamen Worten empfiehlt: 'Da die heutigen Gelehrten das Peripatetische Joch rühmlichst abgeschüttelt und also auch die Regeln der Vernunfft-Lehre weit gesünder und brauchbarer eingerichtet haben, so ist es auch auf Schulen nöthig, denen Discentibus einen praegustum von der neueren Vernunfft-Lehre beyzubringen.'

Es ist hierbei sehr fraglich, ob die Inspectores scholae dem jungen Brausekopf beigestimmt haben. — Noch mehr aber als in der Logik zeigte sich Heinitz als ein Vertreter der neuen Zeit in den Stunden, die der ars dicendi geweiht waren, also der Oratorie. Auch hier verlangt er freie Beweglichkeit und Loslösung vom alten 'Zunftzwang', um zu einer natürlichen Beredsamkeit zu gelangen. Die vorhandenen Hilfsmittel genügen ihm nicht, und er stellt die Forderung auf, dafs 'ein Gelehrter ein Compendium liefern möchte, welches in niedrigen Schulen mit dieser Würckung könte traktieret werden, dafs die Discentes den Grund zu einer wahren und männlichen Beredtsamkeit legen' könnten. Als Ideal schwebt ihm hierbei Gottscheds 'Kritische Redekunst' (Goedeke, Grundrifs III[2] 361) vor, 'welche allen anderen den Rang abläuft'. Leider ist sie nicht unmittelbar anzuwenden, weil 'hier solche Subjecta praesupponieret werden, die in denen Realdisciplinen schon bewandert sind'. Wir sehen daraus, dafs Heinitz, trotz aller Versuche, modernen Gedanken Eingang zu verschaffen, in so fern bei dem Hergebrachten bleibt, als er der verstandesmäfsigen Behandlung des deutschen Unterrichts den höchsten Wert beimifst. Ob er auch der ästhetischen Seite des Stoffes gerecht geworden ist, steht dahin, denn seine Meinungen über die Poësis germanica lassen nichts Sicheres erkennen. Jedenfalls stand ihm auch in diesem Unterricht die Betrachtung und der Genufs des Kunstwerks neben den praktischen Zwecken im Hintergrund.[1]) Jedoch macht es den Eindruck, als wenn Heinitz, wenn auch nur sehr schüchtern und vorsichtig, auch für diese Seite des deutschen Unterrichts gekämpft habe, indem er auf Theateranführungen und öffentliche Akte hohen Wert legte und diese wichtigen Schulaufgaben in Kamenz zu neuem Glanze brachte. Davon wird weiter unten zu handeln sein.

Eine gleiche Auffassung, die ebenfalls das 'Rem tene, verba sequentur' als Heinitzens Devise zu erkennen giebt, zeigt sich in seiner Behandlung der 'Grundsprachen', d. h. der klassischen Idiome einschliefslich des Hebräischen. Natürlich ist auch hier der praktische Zweck das allein Mafsgebende: das Erlernen von Latein und Griechisch um des Altertums und seiner Überfülle von Ideen willen tritt daneben ganz in den Hintergrund. An lateinischer Prosa wurde damals in Kamenz gelesen (Griechische Lektüre aufser dem Neuen Testament und dem Äsop kommt nicht vor): Cic. Epistolae ad familiares, Cornelius Nepos in I II, Cic. Orationes und Officia, und Justini Historiae. Daneben als Dichter Vergil und späterhin, als besonderes *τράγημα* für den Konrektor, in II noch Ovid. Bei der Empfehlung dieser Lektüre in den 'Motiven' wird überall nicht auf ihren tieferen Inhalt und Wert, sondern auf ihre Brauchbarkeit hingewiesen und ihre Anwendbarkeit für das praktische Leben hervorgehoben.[1]) So besonders bei den Ciceronianischen Reden, die sonst auf Schulen damals wenig gelesen wurden. Gerade auf sie legte Heinitz hohen Wert, weil man 'sie billig vor ein Muster

[1]) 'Bald giebt man Unterricht in denen Regeln der Dichtkunst, bald nimmt man ein Gedichte von einem guten Poeten und zeiget aus demselben die Schönheiten und Fehler eines Gedichtes, bald aber giebt man selbst Exercitia poëtica.'

aller Muster hält' und an ihnen 'als unverbesserlichen Exempeln die Regeln und Kunstgriffe einer Lebhafften und männlichen Beredsamkeit gezeiget werden' können.

Nach gleichem Grundsatze richtete sich auch die Art und Weise der so überaus notwendigen Übungen im Lateinschreiben, die sich in der Hauptsache im Oberauditorium der Konrektor angelegen sein zu lassen hatte. Die Theorie des lateinischen Ausdrucks wurde den Schülern von I und II nach dem viel gebrauchten Buche Heineccii Fundamenta stili Romani beigebracht, das in jeder Hinsicht, trotzdem es den Horizont sehr weit spannte[1]), empfohlen ward und auch Einführung fand. Daneben gingen häufige schriftliche Arbeiten einher: wahrscheinlich sind darunter die sogenannten Argumenta zu verstehen, Übungen, die verbotenus ins Lateinische zu übertragen waren. Daneben standen als eine in der damaligen Zeit vielbeliebte Form der Scripta die sogenannten Imitationen. Da dieser Ausdruck heutzutage mehr ein pädagogisches Schlagwort als ein fest umrissener Begriff ist, so lohnt es sich wohl, als ein sehr instruktives Beispiel für diese heutzutage ganz abgekommene Form der Übung, herzusetzen, wie der damalige Kamenzer Konrektor die 'Rationem ac Methodum Scribendi' handhabte. Das corpus vile, das den Phrasenvorrat und das Gerippe der Darstellung hergeben mufste, waren die Historiae Philippicae des Justinus, eines damals ebenso eifrig gelesenen wie heutzutage vernachlässigten Schriftstellers. Der Konrektor hatte darüber 'eine Imitation aus denen Geschichten neuerer Zeiten, die mit Justini Historia in gewissen Umständen parallel kommt, diktiret, wie ich denn über das 11. Cap. libri II. Justini von der Flotte Philippi II. Reg. Hispan. anno 1558, so invincibilis genannt, eine Imitation gegeben. Über das 13. gedachten Buches von der Niederlage der Schweden bei Poltava und der Flucht des Königs in das Türkische Gebiet. Über das 14. von der Niederlage der Türken bei Wien anno 1664. Ingl. vom Bauernkrieg. Belagerung Magdeburgs. Fladden Krieg. Einbruch Schach Nadirs in das mogulische Land (1739! also damals ganz modern) und von anderen itzigen Begebenheiten mehr.'

An den gelesenen Schulautoren und den sich daran anschliefsenden Übungen war beim besten Willen nicht viel zu ändern: die Zeiten waren noch zu fern, in denen den Deutschen der Wert der Alten wieder voll aufging. Dagegen beabsichtigte Heinitz in die Methodik des Unterrichts neues Leben zu bringen. Auch darin zeigte er sich als ein Mann der neuen Zeit, dafs er für sämtliche Klassen der ihm unterstellten Anstalt einen Zusammenhang, eine 'beständige Correspondence' verlangte und dem bequemen Nebeneinander der Kollegen, bei dem jeder schliefslich so ziemlich das that, was ihm beliebte, ein Ende zu machen strebte. Es ist, trotz seiner eindringlichen Mahnung[2]), mehr als zweifel-

[1]) Heinitz a. a. O.: 'Es ist zwar dieses Buch zum Behuff seiner akademischen Lektionen geschrieben worden; doch kann es die Klugkheit des Lehrenden auch denen Zuhörern auf niedrigen Schulen begreifflich und nützlich machen.'

[2]) Heinitz a. a. O.: 'Die Verfassung, in welcher ich hiesige Schulen gefunden, dienet zum zulänglichen Beweifse. In der ersten Classe sollen Candidati Academici erzogen werden.

haft, ob ihm dies auch wirklich gelungen ist. Vielleicht hat er aber doch wenigstens einiges erreicht und dadurch mittelbar den Einfluſs auf seine groſsen Schüler gewonnen, den ihm als unmittelbares Verdienst die Lessingbiographen, denen in der Regel eine genauere Kenntnis des Schultechnischen abgeht, beizulegen pflegen. Von diesem letzteren Standpunkt aus müssen wir es auch als ein weit gröſseres Verdienst Heinitzens um seine Schule und seine Schüler betrachten, daſs er modernen pädagogischen Gedanken, überhaupt modernen Ideen Eingang zu verschaffen suchte, als seine so oft hervorgehobenen Bemühungen um die Schulkomödie und die so vielfach citierte und doch völlig unbekannte Schrift von ihm: 'Die Schaubühne eine Schule der Beredsamkeit.'

In diesem Sinne der Konzentration suchte also Heinitz zu wirken, und zwar vor allem in dem Unterrichte, der das Rückgrat des Ganzen darstellte, im Lateinischen. Diesem trachtete er eine zielbewuſste Form zu geben. Es fragt sich freilich, ob die angegebenen Ziele auch wirklich erreicht werden konnten, da die Not der Zeit und des Raumes zu beständigem Kombinieren selbst der untersten Klassen nötigte. Wir werfen nun noch einen Blick in den Betrieb der drei unteren Klassen, da ja diese allein von Lessing, und vielleicht nicht einmal ganz, durchlaufen worden sind.

Bei dem Versuch, hier zu bessern, suchte Heinitz seinen beiden Hauptwünschen: Einführung deutscher Schulbücher und zusammenhängenden Unterrichts, dadurch Nachdruck zu verleihen, daſs er das seit vielen Jahren verwendete lateinisch geschriebene Lehrbuch die Grammatica Schmidii[1]) durch die

---

Die eingeführten Lectiones zielen auf diesen Zweck ab und es sind wohl auch einige Subjekte, an denen diese Absicht zum Theil erreichet worden ist. Wenn wir aber diese Subjekta auf die hohe Schule geliefert haben, woher soll ihr Verlust ersetzet werden? Resp. Aus der anderen Classe. Aber können die Sekundaner die Fähigkeit haben, Lectiones primae classis zu assequiren, wenn sie sich nicht vorher in tertia zu tüchtigen Secundanern gleichsam habilitirt haben? Und wie kann dies in Tertia praestiert werden, wenn ihr nicht Quarta und dieser Quinta vorarbeitet? Also muſs die Verbeſserung unserer Schule von Grund aus angefangen werden, und die Classen unter einander die genaueste Correspondence haben. Der Einwurff, daſs man in den letzten Classen bloſs auf Lesen, Schreiben, Rechnen und die Anfangs Gründe des Christenthums zu sehen hätte, würde gültig seyn, wenn wir bloſs solche Leuthe in den unteren Classen hätten, die auf ein Handwerck gethan werden sollen, und wenn nicht alle Classen einer Schule in der genauesten Verbindung untereinander stehn solten. Da aber dieses nicht behauptet werden kan, und auch über dieses ein Handwercksmann an seiner Zeitlichen Glückseligkeit nichts verliehrt, und zum Exempel ein Schuster keinen Schuh verderben wird, wenn er gleich in seiner Jugend die Anfangsgründe der lateinischen Sprache gelernt hat: so hat es mit dem gethanen Vorschlage sein Bewenden.'

[1]) Heinitz a. a. O.: 'In den unteren Klassen ist Schmidii Grammatica fast ganz und gar wieder die Regeln einer nützlichen Methode, wegen der lateinischen Sprache, darinnen sie abgefaſst ist und wegen der vielen Regeln, durch deren Last die Discentes gleichsam zu Boden gedrückt werden. — Die kleinere merckische Grammatica, welche ein Auszug der gröſseren ist, behält einen groſsen Vorzug. Sie ist in einer bekannten Sprache geschrieben, sie beobachtet eine klnge Wahl in den Regeln, die Exempel sind auserlesen und bewährt und sie korrespondiert mit der Grammatica, die in den oberen Klassen traktiert wird.' Ganz ähnlich die Begründung für das Griechische.

in deutscher Sprache abgefafste Grammatica Marchica minor zu ersetzen suchte. In ihr sollte in der Tertia unterrichtet werden, während Quarta und Quinta nach altem Brauche Donat zu traktieren hatten, d. h., nachdem man aus dem Allergröbsten heraus war, sich mit Deklinieren und Konjugieren weidlich tummelten. Ganz ähnliche Übungen wurden auch im Griechischen angestellt und als Grundlage ebenfalls ein deutsch geschriebenes Buch, der Auszug der Griechischen Märkischen Grammatik, empfohlen. Für die Übungen blieb es bei den oben für die II charakterisierten Imitationen, natürlich in einfachster Form. Für die Lektüre mufsten Ciceros Briefe ad familiares herhalten; daneben wurden Äsops Fabeln, die Gespräche Corders oder Langes und ähnliche Bücher vorgeschlagen. Bei allen einzelnen Zweigen des lateinischen Unterrichts aber war das Wichtige und von Heinitz immer von neuem Betonte der Zusammenhang und die Planmäfsigkeit, um so eine zweckmäfsige Förderung der Gesamtheit zu erzielen.

Für die übrigen Fächer, in denen das 'Unterauditorium' unterwiesen ward, mögen hier die Angaben genügen, dafs die Tertianer in der Religionsstunde bereits ein theologisches Compendium erklärt erhielten, die Kleinen aber den Unterricht nach Lessings (d. h. des Vaters) Katechismus empfingen. Tertia empfing, mit II kombiniert, auch die erste Unterweisung in der Kirchengeschichte. Das Deutsche ist nur dadurch auffällig, dafs vom Kantor, dem Zeitgeist entsprechend (so auch auf den Fürstenschulen) das Artificium epistolicum in Tertia zu behandeln war, natürlich in dem damals üblichen 'Cantzley-Stylo'[1]), während man sich in den Unterklassen mit Diktieren und ähnlichen Übungen behalf. Über den Unterricht im Rechnen, der Geschichte und Geographie kann nur so viel gesagt werden, dafs Heinitz sich genötigt sah, hierbei auf den Privatfleifs seiner Schüler zu bauen, da die Mittel der Anstalt eine methodische öffentliche Unterweisung nicht gestatteten.

Der besseren Übersicht halber lassen wir hier einen Stundenplan der drei Unterklassen des Kamenzer Lyceums folgen, wie er sich aus den Akten ergiebt. Es ist derselbe, nach dem Lessing in den Jahren 1738—1741 unterrichtet worden ist.

Jedoch ist Heinitz, wie aus weiteren Aktenstücken ersichtlich, mit seinen methodischen Vorschlägen nicht überall durchgedrungen. Vor allem: die althergebrachten lateinisch geschriebenen Lehrbücher mufsten, trotzdem dafs ihre Schwerfälligkeit und Unhandlichkeit klar zu Tage lag, weiter benutzt werden, und wir müssen uns deshalb den Knaben Lessing vorstellen, wie er schon als

---

[1]) Heinitz a. a. O.: 'Sowohl gelehrte, als auch diejenigen, so eine Profession erlernet haben, sind übel daran, wenn sie nicht wissen, wie ein Brieff einzurichten und zu stilisieren ist. Sie machen sich entweder durch eine elende Brieffstellung zum Gelächter, oder müssen andere um Hülfs Völker bitten, wobey sie sich aber öffters in Gefahr setzen, dafs ihre Arcana verathen werden dürffen. Doch müssen die Discentes nur in den leichtesten Arten von Brieffen unterrichtet werden, weil die schweren ihren captum übersteigen. Bey den Exempeln mufs auch besonders auf solche Felle gesehen werden, die im gemeynen leben gewöhnlich sindt.'

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend
6—7	III. IV. V. Peraguntur Preces. Biblia recitantur et explicantur. Cantor.		Preces. Bacc.	Preces etc. Bacc.	Preces etc. Aud.	Preces etc. Bacc.
7—8	III. Gramm. March. minor. Cantor. IV. V. Donatus. Bacc.	III. Gramm. gr. Cant. IV. V. Calligraphia. Bacc.	III. Gramm. March. Compositio lat. Bacc. IV. V. Adagia latina. And.	III. Catechismus Lessingii. Bacc. IV. V. Adagia latina. Cantor.	Preces etc. Aud.	II. III. Freylingshauseni doctrina. Conrector IV. V. Calligraphia. Bacc.
8—9	II. III. Cic. ep. sel. Bacc. IV. V. Donatus. Cantor	II. III. Cic. ep. sel. Bacc. IV. V. Lessingii catechismus. And.	III. IV. V. Pensum theologicum. Cantor	II. III. Schönlandi hist. ecclesiastica. Conrector IV. V. Donatus. Aud.	II. III. Corderi colloquia. Conrector. IV. V. Donatus. Bacc.	III. IV. Epistolae dominicae. Cant. V. Pericopae ev. And.
12—1	Cantor artes canendi tradit et exercet			Cantor artes canendi tradit et exercet		
1—2	III. IV. Cellarii lib. memorialis. Bacc. V. Donatus. Auditor.	III. IV. Arithmetica. Bacc. V. Elementa latina. Auditor.		II. III. Fabulae Aesopicae. Cantor. IV. V. Orthographia. Auditor.	II. III. Artificium epistolicum. Cantor. IV. V. Donatus. Aud.	
2—3	III. Langei s. Corderi colloquia. Cantor. IV. V. Lessingii catechismus. Auditor.	III. Langei s. Corderi colloquia. Cantor. IV. V. Calligraphia cum orthogr. conjuncta. Aud.		III. IV. Arithmetica. Bacc. V. Lectio latina. Auditor.	III. Graeca. Aud. IV. V. Calligraphia. Bacc.	

Zehnjähriger mit lateinisch geschriebenen dickleibigen Bänden zur Schule ging, wie er aus der Grammatica Schmidii und Welleri seine ersten klassischen Kenntnisse zog, und wie das Compendium Hutteri im Hintergrunde stand und mit seiner unergründlichen Langeweile winkte. Die Kraft des Beharrens war eben in den Kamenzer Bürgerkreisen noch zu grofs. Ihre Leiter waren der Bürgermeister und der Pfarrer, die anfangs mit Mifstrauen dem Beginnen Heinitzens zusahen und dann mit hindernder Hand eingriffen und das 'vielbewährte Alte' gegenüber dem Neuerer beschirmten.

So hatte denn wieder einmal ein wackerer Mann seine ganze Kraft an eine unlösbare und undankbare Aufgabe gesetzt, nämlich die Schulbarbarei zu beseitigen, dem altersschwachen Körper neue Kräfte und neue Ideen einzuflöfsen und der beginnenden Aufklärung Zugang zur Gelehrtenschule zu verschaffen. Unlösbar aber war und blieb die Aufgabe, so lange als nur Einzelne sich um ihre Lösung mühten; erst der Klassicismus schuf in seiner Nebenerscheinung des Neuhumanismus hierin Wandel.

Trotz alledem gab Heinitz den Kampf für seine Neuerungen nicht auf. Da auch die innere Reform der Schule nur sehr teilweise gelungen war, suchte er durch äufseren Prunk das Ansehen der ihm unterstellten Anstalt zu heben. Zum Redeaktus 1739 traten, wie Bönisch S. 305 berichtet, nicht weniger als siebzehn Schüler mit lateinischen Reden auf. Daneben wurden Schulkomödien geplant und, da sie unter Heinitzens schwachen Vorgängern seit langem in Abgang gekommen waren, dem Publikum besonders empfohlen. Hierher gehört auch die vielcitierte Abhandlung Heinitzens 'Die Schaubühne eine Schule der Beredsamkeit', die trotz eifrigen Suchens bisher noch nicht ausfindig gemacht werden konnte. Es mufs daher dahingestellt bleiben, ob sie allgemein erörternd die Schauspiele, besonders die Schulkomödien, der Gunst und Anteilnahme des Publikums empfahl, oder ob sie, was aus mancherlei Gründen wahrscheinlicher ist, sich gegen die Opposition der Kamenzer Bürger wendete und ihnen nachzuweisen suchte, dafs die Schulbühne nicht blofs ein äufserlicher Prunk sei, der der stetigen Arbeit schade, sondern auch in anderer Weise die Jugend zu einer 'freyen und männlichen Beredsamkeit' erziehe. Diese Vermutung läfst sich vielleicht damit begründen, dafs man, wie die Litteraturnachweise[1]) lehren, damals sich vieler Orten gegen die Schaubühne und den

[1]) Vgl. die verteidigenden Programme der Schulrektoren: Grosser, Samuel, De ludis scenicis scholasticis Görlitz 1715 f. Gumprecht, Joh. Paul, Georg Grabowes Urteil und Gutachten von Comödien und anderen theatral. Aufzügen und Schauspielen, zu nützlichen(!) Unterricht ins Teutsche übersetzt etc. Lauban 1715. 8°. Behrnauer, Gr. Ehrenfried, Von theatral. Vorstellungen. Bautzen 1727. Hager, Joh. Georg, De usu comoediarum latinarum scholastico, Chemnitz 1747. Bauer, Karl Ludwig (Rektor v. Lauban 1756—1766), Das unschuldige Vergnügen der Schaubühne. Hirschberg Pr. 1766 u. a. m. Der entschiedenste Verteidiger der Schulbühne war der Zittauer Rektor Adam Daniel Richter, der schon während seiner Annaberger Amtierung 1741 und 1745 Programme: 'Regeln und Anmerkungen der lustigen Schaubühne' herausgab, für Zittau 1764 die Geschichte der Zittauischen Schaubühne verfafste und selbst eine ganze Reihe Stücke (mindestens 30, nach frdl. Mitteilung des Herrn Rektor Dr. Seeliger-Zittau) über die dortige Schulbühne geben

damit verbundenen Gregoriusfestzug wehrte nnd ihnen teils ans theologischen, teils aus pädagogischen Gründen die Lehensherechtigung abstritt. Die Rektoren dagegeu, besouders der Oberlausitz, sprachen sich dnrchweg für Beibehaltung aus und retteten die alte schöne Sitte, his auch die letzten Schulbühneu im Sturme der Napoleonischen Kriege untergingen. Heinitz hatte sie natürlich auch in Kamenz wieder zu Ehren gebracht, ja sogar aus eigenen Mitteln Kostüme dazu angeschafft: aus den Schnlaufführungen also, nicht aus dem Spiele wandernder Komödianten schöpfte der Knabe Lessing die ersten Anregungen für seine spätere Thätigkeit als Dramendichter.

Speziell die Angriffe auf die Schulbühne, daneheu auch der geriuge Erfolg seiner Reformversuche mögen es Heinitz nahe gelegt haben, das Kameuzer Rektorat aufzugeben. Leider sind die Akten so lückeuhaft, dafs man nicht genau sagen kann, was eigentlich der Grund war. Dafs der Abschied aus Kamenz unter mifslicheu Umständen erfolgte, kann man aus deu mancherlei Querelen erkennen, die sich dabei erhoben, mehr noch aus dem gehaltenen Tou, in dem Heinitz seinen letzteu Gregoriusumzug am 12. April 1743 dem Rate anzeigte.[1])

Heinitz hegab sich von Kamenz nach Löhau und hat der dortigen Schule, die sich kurz vorher zu einem Lyceum[2]) erhohen hatte, grofsen Glanz und volles Ansehen nehen den alten Oberlausitzer Gelehrtenschulen von Bautzen, Görlitz und Zittau verliehen. Hier ist er auch nach fast 47jähriger Rektorenthätigkeit gestorhen. Sein Weggang war für die Kamenzer Schule ein schwerer Schlag, denn er nahm auch eine Anzahl der besteu Schüler mit, die au seiner Persou hingen, und der uächste wirkliche Rektor von Kamenz, Mag. Johannes Voigt, hatte schwer zu kämpfen, um sich durchzusetzen und seine Schule zu erhalteu.

Der junge Gotthold Ephraim Lessing hatte schon vorher, 1741, die Kamenzer Schule verlassen. Weder in seiuen Werkeu noch in seinem Briefwechsel thut er jemals der ersten Bilduugsstätte, der er angehörte, Erwähnuug. Wahrscheinlich mochte sie es kaum verdienen; vielleicht stach sie auch iu Lessings Erinnerungen zu sehr von St. Afra ab. Denn von Heinitzeus Reformen und vou dessen Unterricht hat er selhst natürlich nicht viel bemerkeu können.

liefs, bis unter seinem Nachfolger Sintenis die Übung abkam. Die Stücke waren lateinisch verfafst. Ein Manuskript derselben hat sich nicht erhalten. Besonders interessant erscheint unter ihnen Emilia Galotti, die 1779, also sieben Jahre nach ihrem ersten Erscheinen, in lateinischem Gewande über die Bühne ging, und von der in der Programmeinladung dazu noch das völlige Scenarium vorliegt. — Andere Stücke Lessings sind noch zu dessen Lebzeiten deutsch über die dortige Schulbühne gegangen, wie die Zittauer Programmsammlung zeigt. Auch Übersetzungen aus Voltaire und Holberg wurden von Schülern dargestellt, sogar einmal als Nachspiel: Orakel, ein Operetgen(sic!) von Gellert.

[1]) Das auf Heinitzens Abgang von Christian Mylius, dem bekannten älteren Freunde G. E. Lessings, verfafste Gedicht (am bequemsten bei H. Goering, Lessings Leben S. 23 f.) läfst nur erkennen, dafs Heinitz viel Widerspruch gefunden hat, ohne Genaueres über die Gründe seines Weggauges anzugeben.

[2]) Vgl. Bergmann, Geschichte der Oberlausitzer Sechsstadt Löbau. 1895. Löbau, Oliva S. 130 ff. — Heinitz † 25. XII. 1790 in Löbau (Bergmann a. a. O. S. 133). Über seine Progr. in Löbau vgl. Oberlaus. Schriftstellerlex. II 74 ff.

Für den letzteren war Lessing zu jung, da Heinitz nur in Prima unterrichtete und Lessing in Kamenz nur die unteren Klassen durchlief; für die ersteren vermochte er aus dem gleichen Grunde kein Verständnis zu haben.

Damit erlischt auch wiederum das allgemeinere Interesse an der bescheidenen oberlausitzischen Gelehrtenschule. Sie führte ihr kümmerliches Dasein weiter, bis sie schliefslich nach langen, qualvollen Kämpfen der unabweislichen Gymnasialreform im Anfange des XIX. Jahrh. um 1830 herum erlag und sich noch nicht wieder in einer den heutigen Verhältnissen entsprechenden Realschule zu verjüngen vermocht hat. Es ist ihr trauriges Schicksal gewesen, dafs ihr gröfster Schüler und ihr bester Rektor zu einer Zeit lebten, und doch weder der eine dem anderen zu nützen, noch beide eine nachhaltige Wirkung auf die Schule, deren Zierde sie waren, auszuüben vermochten: denn auch hier wirkten unheilvoll die Kräfte des Beharrens, und auch hier waren die Verhältnisse stärker als die Menschen.

ÜBER DIE STELLUNG DES UNTERRICHTS IN DEN NEUEREN FREMDSPRACHEN IM LEHRPLAN DES GYMNASIUMS

Von Karl Hirzel

Vorgetragen vor der Versammlung des deutschen Gymnasialvereins am 30. September 1901 in Strafsburg

Hochgeehrte Herren

Als ich zum erstenmale — es war im Mai 1898 bei der Stuttgarter Tagung — die Ehre hatte in einer Vorstandssitzung des Gymnasialvereins an der Beratung zu Vorschlägen über etwaige Verhandlungsgegenstände teilzunehmen, glaubte ich auf die Wichtigkeit hinweisen zu sollen, welche mir die in der Entwickelung des neusprachlichen Unterrichts hervortretende Bewegung für den ganzen Geist und Grundplan des Gymnasialunterrichts zu haben scheine, und auf die Notwendigkeit, dazu eine bestimmte und möglichst einmütige Stellung zu nehmen.

Ich dachte damals nicht gerade daran, die Aufgabe, eine solche Stellungnahme zu begründen, selber zu übernehmen. Nachdem aber die Aufforderung hiezu an mich ergangen war, glaubte ich mich ihr nicht entziehen zu können, ohne mich dem Vorwurfe der Schwäche oder der Kleinmütigkeit auszusetzen. Zwar gehöre ich nicht zu dem bevorzugten Kreise derjenigen, welche sich mit einer nicht ganz unbedenklichen sprachlichen Neuprägung die 'Neusprachler' im besonderen Sinne des Wortes nennen; denn ein kaum halbjähriger Aufenthalt, den ich vor bald 30 Jahren zum Zwecke französischer Sprachstudien in französischem Sprachgebiet genommen habe, giebt mir kaum das Recht dazu; auch aus meiner amtlichen Pflicht, wie den gesamten Unterricht eines Gymnasiums, so auch den in den neueren Sprachen zu beobachten und zu überwachen, möchte ich den Anspruch nicht ableiten, in dieser Frage vor einer Versammlung von sachverständigen und teilweise jedenfalls fachmännischen Schulmännern das Wort zu nehmen. Wohl aber giebt mir den Mut dazu der Umstand, dafs ich mehr als 22 Jahre lang französischen Unterricht an einem Gymnasium — leider immer auf der beschränkten Stufe der beiden oberen Klassen — erteilt und dabei auf diesem Gebiete manche Erfahrung und Beobachtung gemacht habe und zu mancherlei Zweifel und Nachdenken angeregt worden bin, mehr aber noch die denkende Beobachtung, die ich seit langer Zeit, ich kann fast sagen seit meinen Schülertagen, der auf den verschiedensten Gebieten des Gymnasialunterrichts herrschenden Bewegung zugewendet, und der sichere, durch die Lehren

der Geschichte sich immer mehr befestigende Standpunkt, den ich dabei gewonnen habe. Eben deswegen möchte ich Sie, m. H., um die Erlaubnis bitten, meinen Gedanken über die besondere anf der Tagesordnnng stehende Frage einige allgemeine Erwägungen voransschicken zu dürfen, welche ich als Grundlage dazu für wertvoll, wenn nicht für unentbehrlich halte.

Der Ausban, welchen nnser Gymnasiallehrplan seit Jahrzehnten, seit einem halben Jahrhundert erhalten hat, leidet meines Erachtens an dem Grundfehler, dafs man dabei auf die innere Natur des menschlichen, des jngendlichen Geistes als des Objektes der erziehenden, der bildenden, der unterrichtenden Thätigkeit und auf sein Verhältnis und seine Fassungskraft gegenüber den Stoffen und Mitteln der Bildung zu wenig geachtet und so diesen Ansban statt zu einer organischen Entwickelung zn einer mechanischen Answeitung und Angliederung gemacht hat. Ist dieser Geist, wie es doch von niemand ernsthaft bestritten wird, als ein lebendiger Organismns aufzufassen, als etwas, was von einem inneren Keim ans nach eigenen, selbständigen Gesetzen sich entwickelt und zn seinem Gedeihen und Wachstum nur diejenigen Stoffe von aufsen fruchtbar zu verarbeiten und sich anzueignen vermag, die wie zu ihm selber, so auch untereinander in dem Verhältnis einer gewissen Gleichartigkeit, einer inneren Homogenität stehen, so steht hierzu das thatsächliche Verhalten im denkbar gröfsten Widerspruch. Man hat vielmehr diesen Geist als einen fertigen Körper, als eine Art Puppe betrachtet, die man mit allerlei schönen und bunten Lappen nmkleidet, oder noch besser als ein hohles Gefäfs, in das man alle möglichen, an sich freilich gesunden und kräftigen, wohlschmeckenden und wohlriechenden Stoffe hineingiefst, ohne ernstlich danach zn fragen, welches Gesamtbild diese bunten Lappen in ihrem Einklang oder Mifsklang zu einander und zn dem Körper, den sie schmücken sollen, welchen Grundcharakter an Schmackhaftigkeit und Nahrhaftigkeit diese verschiedenen zusammengeschütteten Stoffe schliefslich ergeben. Daher scheint es mir anch zu kommen, dafs ein Begriff in der modernen Pädagogik mit Recht eine so grofse und wichtige Rolle spielt, den man früher kaum gekannt und genannt, weil kaum gebraucht hat. Es ist der Begriff der Konzentration, die man nun freilich, da sie der natürlichen Sache selbst und den Mitteln und Stoffen des Unterrichts fremd ist, auf dem künstlichen Wege der sogenannten Methode zu gewinnen suchen mufs.

Die Gerechtigkeit gebietet freilich, einen Gesichtspnnkt hervorzuheben, von dem aus diese bunte und zusammenhangslose Mannigfaltigkeit eine tiefere sachliche Begründnng erhält und gegen den Vorwurf eines gedankenlosen Mechanismns gedeckt erscheint. Es ist der Gedanke, es sei die Aufgabe der höchsten Stufe, welche die Jugendbildnng vor dem Beginne der eigentlichen Fachstudien erreichen solle, den jngendlichen Geist mit allen wesentlichen Elementen der Zeitbildnng zn durchtränken; man müsse, denkt man sich die Sache etwa, den Gymnasialunterricht zn einer Art Propädeutik dieser gesamten Zeitbildung gestalten. Aber ich halte dieses bestechende Ziel für ein Phantom, hentzutage mehr als je, seine Verfolgnng für gefährlich im

höchsten Grade und für eine der wesentlichsten Ursachen der unleugbaren Mifserfolge und der schweren Angriffe, welche das Gymnasium in den letzten Jahrzehnten in steigendem Mafse hat erfahren müssen. Da ich dieses Urteil heute nicht begründen kann, so beschränke ich mich auf die Bemerkung, dafs ich mich hier im Einklange befinde mit einem der gescheitesten Männer, die im letzten halben Jahrhundert im deutschen Volke schriftstellerisch gewirkt nnd über solche Dinge sich geäufsert haben, mit Gustav Rümelin, durch dessen Urteil ich schon vor einem Menschenalter zu meiner Genugthuung Gedanken bestätigt sah, die mich jugendlichen Adepten schon damals innerlich erfüllten.

Erweckt nun diese rein mechanische Stoffanhäufung schon an sich starke Bedenken, so mehren sich diese, wenn wir die besondere Richtung verfolgen, in welcher sie stattgefunden hat. Ein leitendes Prinzip, ein grofser beherrschender Grundgedanke ist dabei freilich — gemäfs der mechanischen Art des ganzen Verfahrens — überhanpt nicht wirksam gewesen. Thatsächlich aber sind es — neben der gewifs ernst gemeinten, aber bis jetzt doch noch mehr dekorativ wirkenden oder aus taktischen Gründen aufgestellten Forderung einer sogenannten nationalen Erziehung — Rücksichten beruflicher Fachbildung, sozialer Stellung und äufseren Fortkommens in der Welt, Interessen des praktischen Erwerbs-, insbesondere des Verkehrslebens, die dabei immer mehr mafsgebend erscheinen; gerade für die Gestaltung des Unterrichts in den modernen Sprachen scheinen mir solche Erwägungen wirksam zu sein, und so darf das an dieser Stelle besonders betont werden. So wird nun nach den Ansprüchen überwiegender oder herrschender, aber doch immer auch wechselnder Zeitströmungen bald hier, bald dort etwas weggenommen, ein anderes hinzugefügt, das eine erweitert, das andere verkürzt, und zwar nach verhältnismäfsig kurzer und ungenügender Erprobung oft in widersprechendem Sinne. Allzusehr ist dabei die Rücksicht auf das — menschlich gesprochen — Bleibende und Unvergängliche der sittlichen nnd geistigen Grnndlagen — trotz des Geredes vom 'Gesinnungsunterricht' — mehr und mehr zurückgedrängt worden; und wenn wir uns etwa wieder einmal an dem Stahlbade der kräftigen und tiefen pädagogischen Grundgedanken der griechischen Philosophie erfrischt haben und dann wieder unseren Blick der Gegenwart znwenden, so haben wir wahrlich keinen Grund, nns des Fortschritts der Zeiten zu rühmen. Leider mufs es ausgesprochen werden, dafs diese ganze hastige Entwickelung in dem der Natur der Sache nach mächtigsten nnd einflufsreichsten unter den Staaten unseres deutschen Vaterlandes, in Preufsen, ihre stärkste Vertretnng gefunden und den Keim zu einem auch politisch beklagenswerten Antagonismus geschaffen hat.

So ist es gekommen, dafs das Gymnasium sich immer mehr dem Standpunkte anbequemt hat, der bisher als charakteristisch für die Erwerbsschule, die Realschule betrachtet wurde; und die nun grundsätzlich wenigstens ausgesprochene Gleichwertigkeit der beiden Bildungswege hat, innerlich betrachtet, nicht die Bedeutung, dafs die Realschule sich zur Stufe des Gym-

nasiums emporgehoben, sondern dafs dieses sich zu jener allmählich herunterbegeben hat. Die Verantwortung für diese Entwickelung fällt ja freilich nicht auf die Schule selbst und auf ihre eigentlichen Organe. Bei der völligen Machtlosigkeit, mit der die Schule in ihrer rein bureaukratischen, jeder korporativen Selbständigkeit entbehrenden Organisation allen anderen Faktoren des öffentlichen Lebens gegenübersteht und — nicht etwa sich zur Dienerin der Gesamtheit und des Gemeinwohls, denn das ist die selbstverständliche Pflicht aller besonderen Zweige des Volkslebens — nein, sondern zum Kampfobjekt und damit zur Magd einzelner besonderer Gesellschaftsgruppen und Interessenkreise herabgedrückt sieht, mufs die Zuschiebung einer solchen Verantwortlichkeit, wie sie uns nicht selten zugemutet wird, fast wie Hohn empfunden werden. Immerhin hätte, meine ich, die Abwehr eines solchen Entwickelungsganges, falls er wirklich — wie ich glaube — der überwiegenden Ansicht und Stimmung der eigentlichen, engeren Gymnasialkreise widerspricht, mit den heutzutage jeder Meinung zu Gebote stehenden Mitteln frühzeitiger, kräftiger und charaktervoller versucht werden können, als es geschehen ist. Der relative Erfolg des Braunschweiger Tages giebt hiefür doch einen deutlichen Fingerzeig. Und wir stehen nun, meine ich, gerade jetzt in einem Zeitpunkt, der uns nicht blofs die Möglichkeit bietet, sondern geradezu die Aufforderung enthält, unseren besonderen Standpunkt mit noch entschiedenerem Nachdruck zu vertreten.

Das sogenannte Gymnasialmonopol ist — zunächst grundsätzlich und in Preufsen — gefallen. Wie weit sich das Grundsätzliche zum Thatsächlichen durchringt, das Preufsische zum Deutschen erweitert, bleibt der Zukunft anheimgestellt. Jedenfalls ist es gut, sich darauf einzurichten. Über die inneren Konsequenzen dieses Schrittes für unser Volksleben mögen die wirklichen oder vermeintlichen Staatsmänner in unseren Ministerien und Parlamenten, die das gemacht haben, sich die Köpfe zerbrechen. Die Konsequenz für das Gymnasium aber ist längst zum voraus gezogen und vor einem Jahre auch urbi et orbi verkündigt worden. Wie vor 30 Jahren schon einsichtige Männer dachten und sagten, aber vergeblich sagten: Einschränkung nach aufsen, Vertiefung nach innen; so heifst es jetzt: stärkere Betonung der dem Gymnasium eigentümlichen Bildungsmittel. Beides kommt im Grunde auf dasselbe hinaus; nur ist es endlich Zeit, das Wort zur That werden zu lassen. Eine kleine Frucht dieser Konsequenz hat ja das preufsische Gymnasium in den 6 Mehrstunden Lateinunterricht schon eingeheimst. Der laute Jubel über diesen zweifellos höchst erfreulichen Gewinn zeigt, wie bescheiden wir sind. Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer, und das ist doch wohl nur ein Anfang der rückläufigen Bewegung. Es giebt noch manche Gebiete, deren Spezialvertreter die notwendige Rücksicht auf den ganzen Lehrorganismus des Gymnasiums in ihren Zielen und Ansprüchen allzusehr aufser acht zu lassen scheinen. Wir werden auch der Frage der Mathematik nicht auf die Dauer ausweichen können. Für heute aber habe ich mich, unserer Tagesordnung entsprechend, zu beschränken auf das Gebiet der neuen Sprachen.

Bei dem thatsächlichen Übergewicht, welches unter diesen in den Schulen immer noch das Französische behauptet und, im Süden jedenfalls, auch behaupten wird, werde ich mich hauptsächlich diesem zuzuwenden haben. Doch läfst sich angesichts der entschiedenen Betonung, welche die Forderung einer stärkeren Pflege des Englischen auf der Berliner Junikonferenz und vorbereitend wie anschliefsend nun auch in der pädagogischen Presse gefunden hat, ein kurzes Eingehen auch auf dieses nicht ganz vermeiden. Ich verkenne das Gewicht der Gründe nicht, die für die Bevorzugung des Englischen sprechen: die sprachliche Verwandtschaft des Grundbaues mit dem Deutschen, die gröfsere Kongenialität der beiden Volkscharaktere — Gesichtspunkte, die freilich auch contra benützt werden könnten —, vor allem der gröfsere Reichtum an brauchbarer Jugendlitteratur. Aber es scheint mir doch kein Zweifel, dafs die starke Betonung des Englischen zum ganz überwiegenden Teil nicht solchen idealeren, sittlichen und pädagogischen Erwägungen, sondern einer mächtigen politischen und wirtschaftlichen Strömung der Gegenwart entspringt; und da diese Strömung bei aller Anerkennung ihrer relativen Berechtigung doch die nötige Klärung noch nicht gewonnen hat, da ihr eine starke Gegenströmung im deutschen Volke gegenübersteht, da sie endlich doch offenbar nicht von dem Interesse innerer Geistesbildung, sondern von dem des äufseren Erwerbslebens bestimmt ist, so sollte ihr ein mafsgebender Einflufs auf ein Gebiet nicht oder noch nicht eingeräumt worden, auf welchem grofse Vorsicht in Änderung der grundlegenden Ordnung geboten erscheint und die stärkere Betonung der innerlichen, der idealeren Sprungfedern ein dringendes Bedürfnis ist. Auch den Gedanken, dafs eben doch die geschichtlichen Beziehungen deutscher und französischer Kultur, wenn auch für uns Deutsche vielfach nicht erfreulich, doch innigere, tiefere, länger andauernde sind, kann ich bei dem grofsen Werte, den ich dem geschichtlichen Elemente in der Gymnasialbildung beilege, nicht unbeachtet lassen. Und so möchte ich mich im allgemeinen gegen einen Ersatz des Französischen durch das Englische in der führenden Stellung beim Unterricht in den neueren Sprachen auf dem Gymnasium aussprechen. Eine abweichende Regelung in denjenigen beschränkten Gebieten und Landschaften, wo besonders starke lokale und geschichtliche Beziehungen eine umgekehrte Ordnung zu verlangen scheinen, mag dabei immerhin vorbehalten bleiben.

Noch entschiedener mufs ich mich gegen den Ersatz des Griechischen durch das Englische auch nur in der Form der Wahlfreiheit aussprechen; da ich vor Mitgliedern und Freunden des Gymnasialvereins rede, so brauche ich diese Ansicht nicht mehr näher zu begründen. Ich sage nur, dafs ein solcher Gedanke blofs da möglich erscheint, wo nicht das mindeste Verständnis herrscht für den Geist und die Aufgabe des Gymnasialunterrichts, wie er nun einmal geschichtlich geworden ist und wie er sich heutzutage mehr als je als ein inneres Bedürfnis der Zeit erweist, und dafs die berühmte Ohrfeige, von der H. v. Wilamowitz auf der Berliner Konferenz gesprochen hat, nicht blofs für ihn, sondern für das ganze deutsche Gymnasium bedrohlich gewesen ist. Um so schmerzlicher wird mir das Geständnis, dafs in meinem eigenen

württembergischen Heimatlande, das sonst wegen seiner vorsichtigen Haltung in den Fragen des Gymnasiallehrplans so weiter Anerkennung in unseren Kreisen sich erfreut, schon einzelne Gymnasien, vom Drange der Frequenz getrieben, Nebenabteilungen sich angliedern von Schülern, welche — in allem übrigen am allgemeinen Unterrichte teilnehmend — statt des Griechischen 'Ersatz'unterricht — wie man das nennen zu dürfen glaubt — im Englischen genieſsen. Ob nicht damit ein Grundstock sich bildet, der allmählich zu einer neuen Anstalt realgymnasialen Charakters auswächst, wie die Entstehungsgeschichte des Stuttgarter Realgymnasiums es nahe legt, mag dahingestellt bleiben. Jedenfalls bilden diese Nebenabteilungen ein fremdes, ein störendes, ein unreines Element in dem eigentlichen gymnasialen Lehrorganismus.

Wenn ich hiernach auch diesen Weg verwerfe, so bleibt — da noch niemand den Vorschlag gemacht hat, das Englische neben Latein und Griechisch und Französisch allgemein als Pflichtfach einzuführen — nichts übrig als es auf den Weg des Privatstudiums, wie er auch bisweilen für das Italienische, selbst Spanische gewählt wird, oder des wahlfreien Unterrichts zu verweisen. Meine persönliche Ansicht ist die, daſs der erstere Weg, der des durch die Anregung und Förderung der Schule begünstigten Privatstudiums, manche Vorzüge vor dem letzteren hat. Er führt zu dem Ergebnis eigener, freier, selbstthätiger Arbeit der Schüler, sichert vor Störungen und Kollisionen mit den ordentlichen Unterrichtsfächern, wie sie bei der zunehmenden Ausdehnung des wahlfreien Unterrichts in steigendem Maſse hervortreten, er beschränkt dieses Nebenstudium auf Köpfe, die voraussichtlich die Kraft haben, neben den übrigen Aufgaben auch diese zu bewältigen; endlich weiſs ich aus eigener Erfahrung, daſs das Ziel, auf das sich meines Erachtens dieser Unterricht im Gymnasium beschränken sollte, auch so erreichbar ist, nämlich das Verständnis eines modernen englischen Prosaschriftstellers von allgemeinem Bildungswerte und die Fähigkeit, über einfache Verhältnisse einen Brief oder einen kleinen Aufsatz in englischer Sprache zu schreiben. Anderes allerdings stellt sich dem Betreten dieses Weges entgegen. Einmal die Unmöglichkeit die Lautgestalt der Sprache ohne persönliche, mündliche Unterweisung in genügender Weise aufzufassen und wiederzugeben. Da ich unter die Ziele dieses Unterrichts die Sprechfertigkeit nicht aufnehme, so lege ich darauf ein entscheidendes Gewicht nicht. Schwerer, zunächst geradezu als Hindernis wiegt ein anderer Umstand. Durch die Hypertrophie, mit der man unser Gymnasium bis zu geistiger Fettleibigkeit gefüttert hat, ist es in seiner gesunden sittlichen Kraft so geschwächt worden, daſs selbst tüchtige Schüler den Gedanken, sie könnten das Englische in dem für ihr Bedürfnis genügenden Umfange durch eigenes Studium sich zu eigen machen, mit demjenigen Gesichtsausdruck beantworten, den man dem absolut Unbegreiflichen entgegenzubringen pflegt. So wird allerdings die Einrichtung des englischen Unterrichts in der Form des wahlfreien Faches, wenn man ihn überhaupt in den Gymnasiallehrplan aufnehmen will, was kaum zu umgehen sein dürfte, als der gewöhn-

liche Weg übrig bleiben, dabei aber die Vorsicht zu üben sein, einmal das Unterrichtsziel in den oben bezeichneten Schranken zu halten und sodann nicht Schüler anzulocken oder auch nur zuzulassen, deren Kräfte dem Unterricht in den Pflichtfächern nur notdürftig oder gar nicht gewachsen sind oder welche durch Überladung mit anderen wahlfreien Fächern den Erfolg in jedem einzelnen in Frage stellen.

Wenn ich nun dem Französischen mich zuwende, so muß ich zuvörderst es ablehnen, auf den Gedanken der sog. Einheitsschule, den Unterricht in den fremden Sprachen überhaupt mit dem Französischen zu beginnen, an dieser Stelle einzugehen. Nicht bloß habe ich anderweit schon Stellung dazu genommen, sondern es ist dieser Gedanke auch vom Gymnasialverein als solchem bei den eingehenden Verhandlungen der beiden letzten Jahre wiederholt so entschieden abgelehnt worden, daß ein abermaliges Eingehen darauf überflüssig erscheint. Betrachten wir, abgesehen hiervon, die in den größeren deutschen Staaten thatsächlich herrschende Praxis, so finden wir in der äußeren Anordnung eine sehr weitgehende, erfreuliche Übereinstimmung: Beginn in Quarta mit stärkerer, Fortsetzung bis Oberprima mit schwächerer Stundenzahl unter geringen Abweichungen im einzelnen, die technisch nicht unwichtig sein mögen, aber grundsätzlich nebensächlich sind; Gesamtstundenzahl 18—20. Eine Ausnahme machen nur nach der einen Seite die Reichslande, die den Unterricht schon in Quinta beginnen und ihm eine Gesamtzahl von 24 Wochenstunden widmen, was meines Erachtens in der besonderen geschichtlichen und geographischen Stellung dieses Landes eine völlig ausreichende Begründung hat; auf der anderen Seite steht mit viel stärkerer Abweichung Bayern, das den Unterricht erst in Untersekunda beginnt und mit nur 10 Wochenstunden im ganzen ausstattet. Diese letztere Ausnahme findet ihre nicht ebenso befriedigende Erklärung in der allgemeinen Sonderstellung, welche Bayern auch auf diesem Gebiete unter den deutschen Staaten einnimmt. Es läßt sich nicht leugnen, daß man in Bayern durch diese eigenartige Zurückstellung der französischen Sprache im Unterricht den großen Vorteil gewinnt, trotz starker Betonung des altsprachlichen Unterrichts von der lästigen und schwer überwindlichen Überlastung der Tertien mit Stunden und insbesondere mit neuen Fächern verschont zu bleiben, an der wir in Württemberg leiden. Andererseits muß aber eine so weitgehende Verschiedenheit auch demjenigen, der eine unbedingte Gleichförmigkeit in diesen Dingen nicht für notwendig hält, bedenklich und beklagenswert erscheinen. Begreiflicherweise wird dadurch der Übertritt bayrischer Schüler an die Gymnasien anderer deutscher Staaten in hohem Grade erschwert, und ich — in einer bayrisch-württembergischen Grenz- und fast Doppelstadt wirkend — kann davon aus reichlicher Erfahrung sprechen. Da nicht anzunehmen ist, im Interesse eines ernsthaft betriebenen französischen Unterrichts eigentlich auch nicht zu wünschen, daß die Gesamtheit der anderen deutschen Staaten in diesem Punkte dem bayrischen Standpunkte sich anbequemen wird, da auch die bayrische Lehrerschaft in ihrer korporativen Vertretung den Wunsch nach einer Verstärkung des französischen

Unterrichts ausgesprochen hat, allerdings in einer Form, welche dem Hauptübelstande nicht abhelfen würde, da endlich die Bayern selber, sofern sie doch auch manchmal über ihre Grenzpfähle herauszutreten Anlafs haben, am meisten darunter leiden, so wäre es meines Erachtens von seiten des Gymnasialvereins als derjenigen Instanz, welche die gemeinsam deutschen Interessen des Gymnasialwesens zu vertreten den moralischen Beruf hat, keine Unbescheidenheit, einen vorsichtig abgewogenen Beschlnfs zu fassen, der auf die Beseitigung oder doch erhebliche Milderung dieser grofsen Ungleichheit hinzuwirken sucht.

Wenn ich hiernach in der eben skizzierten äufseren Ansdehnung und Gliederung des französischen Unterrichts in der ganz überwiegenden Mehrzahl der gröfseren deutschen Staaten eine unverhältnismäfsige Stellung im ganzen Lehrorganismus nicht erkennen kann, so mufs sich das Urteil anders gestalten bei der Betrachtung des innneren Geistes und der teilweise von einflufsreicher Seite angestrebten, teilweise auch schon amtlich anerkannten Ziele, die sich dieser Unterricht neuerdings stellt. Diese Ziele halte ich nämlich mit den gegebenen Mitteln für gänzlich nnerreichbar, und ich berufe mich hierfür nicht blofs anf meinen eigenen gesunden Menschenverstand nnd auf die schon bisher gemachten Erfahrungen, sondern zu meiner grofsen Genugthuung auch auf die Ansichten eines der Bannerträger dieser Richtung, des Herrn Prof. Wendt aus Hambnrg, der in seinem 1899 in Bremen gehaltenen Vortrage diese Ziele selber zwar ungemein weit und hoch steckte, zugleich aber offen aussprach, dafs sie mit den bis jetzt zur Verfügung gestellten Mitteln überhanpt nicht, auch für die Realschule nicht, erreichbar seien, dafs aber das Gymnasium nicht blofs, sondern selbst das Realgymnasium mit seinen viel beschränkteren Mitteln dabei von vornherein ganz aufser Betracht zu lassen sei. Das ist gesunde Realpolitik. Für uns aber handelt es sich eben nm das Gymnasium. Diese Ziele nämlich, gewöhnlich etwa formuliert als 'Beherrschung der fremden Sprache im mündlichen nnd schriftlichen Ausdruck', treiben, wenn sie ernsthaft verfolgt werden, mit Notwendigkeit zu einer solchen Expansion in der Inansprnchnahme der äufseren und inneren Unterrichtsmittel — Zeit, Arbeit, Interesse — von Lehrern und Schülern, dafs der altsprachliche Grundbau des Gymnasiums neuerdings dadurch schwer erschüttert, dafs er vielleicht auseinandergesprengt würde. Man hat schon den bis zu einem gewissen Grade unvermeidlichen 'Utraquismus' beklagt, der durch Mathematik und Naturwissenschaften in das Gymnasium hereingetragen wurde. Eine Trinität aber, wie sie bei einer entsprechenden Organisation des Französischen gesucht werden müfste, falls das Gymnasium nicht vollends ganz innerlich auseinanderfallen sollte, ist etwas schlechthin Unerreichbares.

Ich möchte nun noch kurz auf die wesentlichsten Seiten des französischen Unterrichts im einzelnen eingehen.

Die Grundlage der Erlernnng einer lebenden Sprache mufs natürlich eine korrekte Wiedergabe ihrer Laute sein; und so ist die Forderung einer richtigen und gründlichen Unterweisung in der Aussprache eine wohlbegründete.

Aber schon hier scheint mir das Ziel zu hoch gespannt, wenn es für erreichbar nur gilt auf Grund einer verhältnismäfsig breit angelegten, praktischen und theoretischen Einführung in die Grundlehren der Phonetik, ein Wissen, das für die hierfür in Betracht kommende Stufe des kindlichen Alters doch etwas arg Fremdartiges und Unnatürliches ist. Dazu kommt, dafs das Ergebnis dieser phonetischen Abrichtung mit ihrem Einstellen und Abstellen, Drücken und Drehen, Ziehen und Strecken der einzelnen Teile der Stimmorgane schliefslich doch bei den verschiedenen deutschen Stämmen und Landschaften infolge der Unterschiede des feineren Baues und der Gewöhnung der Sprachorgane gröfsere oder kleinere Verschiedenheiten der Lautgestalt zeigen wird, eine absolute Gleichförmigkeit, wie sie der Begriff der strengsten Korrektheit doch voraussetzt, also kaum erreichbar ist. Das Gleiche wage ich auch für die Aussprache der Franzosen selbst zu behaupten. Wenigstens habe ich, vor Jahrzehnten freilich, aus intimeren Unterhaltungen mit wissenschaftlich und sprachlich gebildeten Männern, denen die französische, bezw. die englische Sprache die Muttersprache war, über allerlei Probleme der Aussprache den Eindruck gewonnen, dafs die äufsere Lautgestalt der Sprache bei den betreffenden Völkern auch in ihren gebildeten Kreisen nichts so unbedingt Gleichförmiges, Sicheres und vor allem Unabänderliches ist, um diesen umständlichen Apparat in unserem Unterricht damit rechtfertigen zu können. Vergessen wir endlich doch auch nicht, wie viel uns einerseits für die Pflege der Aussprache der deutschen Mutterlaute in der Schule noch zu thun übrig bleibt, und wie anderseits auch hier die Forderung einer absoluten Gleichheit eine unnatürliche, in Wirklichkeit — glücklicherweise, möchte ich sagen — nie völlig zu verwirklichende ist. Dann werden wir auch bei der fremden Sprache uns bei einem niedrigeren, natürlicheren, mit einfacheren Mitteln zu erreichenden Ziele bescheiden dürfen.

Wenn ich nun weiterhin zur Frage des Grammatikunterrichtes — das Wort Grammatik im allerweitesten Sinne genommen — fortschreite, so möchte ich gerade vom Standpunkte des Gymnasiums aus ohne weiteres einräumen, dafs der Gewinn einer allgemeinen logisch-sprachlichen Schulung, der aus jedem gründlichen und richtig behandelten Grammatikunterricht, insbesondere einer fremden Sprache, entspringt — ein Gewinn, den man doch heutzutage vielfach mehr als billig zu unterschätzen pflegt, wofür die Nemesis schon eingetreten ist — dem Gymnasium von dieser Sprache aus am allerehesten entbehrlich ist, viel entbehrlicher als der Realschule, da es in der noch schärferen Zucht des lateinischen und des sie ergänzenden griechischen Grammatikunterrichts reichlich strömende Quellen dieser Bildung hat, vorausgesetzt, dafs man ihr die Möglichkeit läfst diese Quellen auch wirklich auszuschöpfen. Gewifs würde die Beiziehung einer dritten, zumal modernen Fremdsprache neue, fruchtbare Anregungen auch nach dieser Seite ergeben; aber diese lassen sich auch durch gelegentliche Behandlung anläfslich der Lektüre oder anderer sprachlicher Übungen ausnützen. Nach dieser Seite hätte also das Gymnasium keinen Grund sich für den Grammatikunterricht im Fran-

zösischen zu ereifern. Eine andere Frage aber ist, ob das Interesse des französischen Unterrichts selbst den völligen Verzicht auf zusammenhängende grammatische Unterweisung gestattet, ob das nicht zu einem oberflächlichen Naturalismus führt, der einerseits einer rationellen Erfassung der sprachlichen Erscheinungen hinderlich ist, zu dessen konsequenter und erfolgreicher Durchführung auf dem Wege unbewufster Induktion und Analogie anderseits dem Gymnasium die äufseren Unterrichtsbedingungen, namentlich die notwendige Zeit und Ausdehnung der Übungen doch vollständig fehlen. Bei einem Versuche, den ich im Einverständnis mit dem betreffenden Lehrer vor einigen Jahren einmal anstellen liefs, den Anfangsunterricht im Französischen nach der sogenannten Anschauungsmethode an der Hand eines sehr wohl empfohlenen Lehrbuchs zu erteilen, habe ich gefunden, dafs er bei sehr starker Inanspruchnahme der Kraft des Lehrers stofflich sehr anregend wirkte, aber eine wahrhaft erschreckende Unfähigkeit zur Auffassung der logischen und grammatischen Beziehungen der Sprache hinterlassen hat. Da dieser Versuch aber nicht an einem Gymnasium gemacht wurde, so fehlt ihm allerdings die Grundlage zu einem für uns bindenden Schlusse. Trotzdem möchte ich — im Einklange mit den bei uns in Württemberg auch unter der fachmännischen Lehrerschaft überwiegenden Ansichten — einen Mittelweg anraten, dahingehend, in weitgehender Beschränkung und Ausscheidung überflüssiger Einzelheiten, mit entsprechender Einhaltung eines rascheren Ganges die herkömmlichen Mittel einer zusammenhängenden grammatischen Unterweisung und Übung, insbesondere auch die Übertragung deutscher Texte ins Französische, festzuhalten, sie aber im Fortschritt des Unterrichts allmählich hinter freieren Übungen, Auszügen, Briefen, einfachen Aufsätzchen zurücktreten zu lassen, schliefslich ganz aufzugeben und als Endziel bei der Reifeprüfung nicht mehr eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische, sondern eine freiere Arbeit, eine sogenannte 'Komposition' treten zu lassen.

Auf die neuerdings durch die französische Unterrichtsverwaltung — in schliefslich doch gewonnenem Einvernehmen mit der Akademie — eingeführten Vereinfachungen und Erleichterungen glaube ich, obwohl sie begreiflicherweise nicht ohne Einflufs bleiben werden auf die Behandlung dieser Dinge im deutschen Unterricht, hier nicht eingehen zu sollen, da sie mir doch nicht wichtig und auch nicht ausgereift genug erscheinen. Und so gehe ich über zu dem, was mir wichtiger erscheint, zur Gestaltung der Lektüre. Auch in dieser Beziehung hat die neueste Entwickelung eine Richtung eingeleitet, die mir — für unser Gymnasium — nicht ganz unbedenklich erscheint. Einmal haben uns die Betriebsamkeit unseres Verlagsbuchhandels und die Emsigkeit der neusprachlichen Lehrerschaft im Bunde miteinander eine Überfülle von Lesestoffen zugeführt und schulmäfsig zu appretieren gesucht, welche nachgerade ins Unübersehbare sich ausdehnt und so eine gründliche Prüfung des Einzelnen nach seiten seines pädagogischen und didaktischen Wertes kaum mehr möglich erscheinen läfst. Es ist mir nicht unbekannt, dafs eine Art Centralbureau geschaffen worden ist, welches die Aufgabe einer

Prüfung und Sichtung dieses Materials nach den oben bezeichneten Gesichtspunkten übernehmen will. Aber ein solcher Centralmechanismus kann doch unmöglich und soll auch — bei der unvermeidlichen Verschiedenheit der Ansichten nicht blofs der einzelnen Lehrer, sondern auch der nach Art der Schule, landschaftlichen Tradition, Konfession und anderen Voraussetzungen sich scheidenden Lehrerschaften und Schulgruppen — die Prüfung durch den Lehrer bezw. den Direktor selbst nicht ersetzen, und es wäre nach verschiedenen Seiten aufserordentlich gefährlich, wenn eine solche nur der freien Kritik verantwortliche private Centralstelle auch nur thatsächlich die Geltung einer Art von behördlicher Auktorität gewänne. Ich wenigstens habe bei manchen dieser der Schule zur Verfügung gestellten und von seiten der Kritik auch empfohlenen, teilweise warm empfohlenen Erzeugnisse den Eindruck erhalten, dafs es mit der Prüfung des inneren Wertes für das besondere Bedürfnis des Gymnasiums etwas leicht genommen wurde, und dafs die durch eine jahrzehnte- und jahrhundertelange Tradition und Erprobung bewährte Auslese und Bearbeitung des durch die antike Litteratur dargebotenen Materials trotz mancher Schwankungen zu weit zuverlässigeren Ergebnissen geführt hat. Insbesondere scheint mir die ganz überwiegende Betonung der modernen und modernsten Litteratur, hinter der die früheren, für die kulturelle Entwickelung des deutschen Volkes doch viel wichtigeren Perioden des XVII. und XVIII. Jahrh. vielfach ganz in den Hintergrund treten, mit dem ganzen Geiste des Gymnasialunterrichts nicht recht im Einklang zu stehen, und die an sich berechtigte Reaktion gegen frühere Einseitigkeit schlägt nun, wie es zu gehen pflegt, ins entgegengesetzte Extrem um. Man giebt jetzt die Parole aus: Kenntnis des fremden Volkslebens in seiner modernen und modernsten Gestalt ist Trumpf, und bietet nach ihr unseren Schülern moderne Lebens-, Gesellschafts-, Sittenbilder dar, welche sie weit mehr ins einzelne dieses Volkstums, bis in die Zahlen der Statistik hinein, einführen, als das beispielsweise für die Völker des Altertums oder selbst für das eigene deutsche Volkstum in dem betreffenden Unterricht zu geschehen pflegt, wobei sichtlich wieder die praktischen und materiellen Interessen des Erwerbslebens richtunggebend sind. Dem gegenüber möchte ich als besondere Aufgabe des Gymnasialunterrichts im Unterschiede von der Erwerbsschule auch auf diesem Gebiete der modernen Fremdsprachen das Verständnis des geschichtlichen Werdens bezeichnen; auch das fremde Volkstum bleibt wie das eigene unverstanden, namentlich in dem Einflufs, den es auf das eigene ausgeübt hat, wenn es losgelöst von der Grundlage seiner geschichtlichen Entwickelung vorgeführt wird. So meine ich, sollte bei der Lektüre die ältere Zeit des XVII. und XVIII. Jahrh., der Klassizismus und die Aufklärung, die doch die charakteristische Blütezeit des französischen Geistes darstellen und von so unermefslichem, wenn auch nicht durchaus wohlthätigem Einflufs auf unsere eigene Entwickelung gewesen sind, nicht so sehr in den Hintergrund gedrängt werden, wie es nach Ausweis der Schulnachrichten in den Programmen thatsächlich überwiegend der Fall ist. Eine solche Behandlung der Lektüre aber wird am meisten gefördert, wenn ihr eine

historisch geordnete Auswahl von Mnsterstücken aus der französischen Lektüre unter angemessener Berücksichtigung auch der modernen Litteratur zu Grunde gelegt wird. Endlich kann ich einen wiederholt geltend gemachten Gesichtspunkt auch hier nicht übergehen, trotzdem er schon gröblich mifsdeutet wurde und zu ganz ungerechtfertigten Vorwürfen geführt hat. Man ist deswegen kein Chauvinist, m. H., man kann — wie ich — seine anfrichtige Befriedigung empfinden über die beginnende Wiederannäherung des französischen Volksgeistes an das deutsche Wesen und dieser Entwickelung allen Ernstes Dauer und Nachhaltigkeit wünschen nnd dabei doch der Ansicht sein, dafs der moderne und modernste französische Geist des fin de siècle, wie man vielleicht auch im XX. Jahrh. noch sagen darf, nicht gerade in erster Linie geeignet ist, unsere Jugendbildung zu beeinflussen.

Allerdings erscheint diese Richtung in Auswahl und Behandlung der Lesestoffe wohl erklärlich und fast unvermeidlich, wenn man das Endziel ins Auge fafst, wie es — teilweise unter amtlicher Approbation — in immer weiteren Kreisen aufgestellt und angestrebt wird. Es heifst bekanntlich — wie schon erwähnt — Beherrschung der fremden Sprache, natürlich wie sie jetzt gesprochen und geschrieben wird, in Rede und Schrift, sodann — weniger allgemein, aber doch häufig ausgesprochen — Einführung in das moderne Leben des fremden Volkes. Beide Ziele halte ich — immer vom Standpunkte des Gymnasiums aus — für zu hoch gegriffen, nach seiten des Erreichbaren nicht blofs, sondern teilweise auch nach seiten des Wünschenswerten. Eine Einführnng in das Leben der fremden modernen Völker insbesondere nach seiten seiner materiellen, wirtschaftlichen Lebensbedingungen, wie sie dabei vorzugsweise ins Auge gefafst wird und in mehrfachen Proben einer Art von französischen Schulbädekern verwirklicht erscheint, überschreitet das Bedürfnis und wohl auch den besonderen Bildungshorizont unserer Gymnasialschüler. So wertvoll natürlich ein solches Wissen an sich ist, so mufs es doch gerade für das Gymnasium an Bedeutung hinter der historischen Einführung znrückstehen. Aber auch nach den praktischen Bedürfnissen ihrer späteren Lebensstellung ist nnr eine kleine Minderzahl in die Lage versetzt, von einem solchen Wissen Gebrauch machen zu müssen oder auch nur zu können. Was aber die Sprachbeherrschung betrifft, so ist es zweifellos eine ganz bedeutende Erweiterung des geistigen Könnens eines Menschen, wenn er nächst seiner Muttersprache, der wir doch das Prioritätsrecht auch in der Pflege der Schule wahren müssen, noch eine zweite mit einiger Sicherheit und demjenigen Umfange beherrscht, welcher über den Kreis der täglichen Lebensbedürfnisse und über den Horizont der Kellner und der Dienstmädchen hinausgeht. Nur kann ich mir nicht vorstellen, wie neben den ganz überwiegenden anderweitigen Ansprüchen von Leben und Unterricht, inmitten eines ganz anders gearteten Miliens des Alltagslebens dieses Ziel in 2—3 Wochenstunden und einem entsprechenden bescheidenen Mafse häuslicher Arbeit, wovon doch nur ein beschränkter Teil dieser Seite des Unterrichts gewidmet sein kann, anders als bis zu einem sehr oberflächlichen Scheine soll erreicht werden

können. Es ist schon zu oft gesagt, dafs man eine Sprache nur dann auch nur einigermafsen 'beherrschen' lernt, wenn man in ihr lebt, als dafs es hier noch besonders betont zu werden braucht. 'Wer den Fremden will verstehen, mufs in des Fremden Lande gehen' ist mit leichter Änderung eines bekannten Wortes zu sagen. Gewifs ist es nur zu billigen, wenn in beiden Beziehungen etwas mehr gethan wird als früher, wenn in der Lektüre die moderne Entwickelung mehr zu dem Rechte kommt, das sie etwa für unsere Jugendbildung beanspruchen kann, und wenn ebenso im Unterrichte die mündliche und schriftliche Handhabung der Sprache stärker betont wird. Aber in der Formulierung des Endzieles, die keineswegs gleichgültig ist, meine ich, sollten wir bescheidener sein; Ansprüche begründen immer auch Pflichten, und diese Pflichten sind dem Gymnasium gefährlich. So werden wir uns darauf zu beschränken haben, diejenigen Grundlagen zu schaffen, auf welchen stehend der junge Mann dereinst befähigt ist, wenn die Bedürfnisse des Lebens oder des Berufes ihn in das fremde Volkstum hineinführen, in viel kürzerer Zeit, mit viel besserem Verständnis, in viel gründlicherer und tieferer Auffassung jenes Wissen und jene Beherrschung sich anzueignen, als es ohne sie der Fall wäre, kurz auf eine Propädentik französischer Sprach- und Litteraturkenntnis. Das scheint mir wichtiger als eine vorzeitige äufsere Abrichtung. Dazu wird aber gerade eine mehr die historische Genesis betonende Einführung besonders geeignet sein. Von diesem Standpunkte aus fällt auch auf die kleinen Mittel, mit denen man jene Sprachbeherrschung zu fördern sucht, das richtige Licht, ich meine den internationalen Schülerbriefwechsel und die Wandervorträge der französischen Conférenciers. Ich möchte beides nicht verwerfen und habe beidem schon Zeit und Interesse gewidmet. Aber ich glaube doch, dafs der Wert von beidem erheblich überschätzt wird. Jenen Schülerkorrespondenzen fehlt eben doch die eigentliche raison d'être eines jeden natürlichen und gesunden geistigen, also auch brieflichen Verkehrs, die vorgängige Gemeinsamkeit persönlicher Interessen, und damit der wahre Gehalt. Diese Vorträge aber haben nur dann einen über die Befriedigung einer gewissen edleren Neugier sich erhebenden Wert, wenn sie in häufigerer und regelmäfsiger Wiederholung, allermindestens allmonatlich, und unter sorgsamer Vorbereitung und Anlehnung an den Schulunterricht stattfinden. Beidem stehen die gröfsten, ich glaube unüberwindliche Schwierigkeiten entgegen.

Ich komme zum letzten, m. H., indem ich Sie bitte, mir noch für einige Worte über die Lehrerbildung Gehör zu schenken. Da das angestrebte und aufgestellte Unterrichtsziel selbstverständlich mafsgebend ist für die an die Bildung des Lehrers selbst zu stellenden Anforderungen, streng genommen — damit streife ich nur leicht einen Fehler, der gerade auf diesem Gebiete gegenwärtig gemacht wird — die entsprechende Lehrerbildung schon vorher gesichert sein sollte, ehe jenes Ziel als normgebend aufgestellt wird, so sind erklärlicherweise durch die gesteigerten Ansprüche an jenes auch gesteigerte Anforderungen an diese hervorgerufen werden; und dieselbe Zeit, in der über das Übermafs des Spezialistentums auf anderen Gebieten, ins-

besondere dem altsprachlichen — ob mit Recht, will ich hier nicht nntersuchen — lante Klage geführt wird, hat auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts gerade die Tendenzen des ausgesprochensten Spezialistentums gezeitigt. Ich erkenne darin zunächst eine wohl begreifliche und an sich berechtigte Reaktion gegen frühere, einer gewissen Gleichgültigkeit und Geringschätzung dieses Faches entsprungene Fehler und Mifsgriffe. Kaum so häufig auf irgend einem Gebiete des Unterrichts als auf diesem ist es nämlich vorgekommen, dafs der Unterricht Lehrern anvertrant wurde, denen jede formelle und teilweise auch materielle Qualifikation hiezn fehlte; und so wenig ich leugnen möchte, dafs einmal ein geschickter oder geistvoller Lehrer auch ohne formelle Qualifikation einen anregenderen und fruchtbareren Unterricht zn geben im stande ist als ein minder glücklicher, wohl qualifizierter Spezialist, so wenig giebt eine solche Erfahrung das Recht von dem geordneten Nachweis der Befähigung im allgemeinen abzusehen. Dem gegenüber ist das Verlangen des württembergischen Gymnasiallehrervereins vom Mai d. J., dafs der französische Unterricht nur solchen Lehrern anvertraut werden solle, die den Nachweis der Befähigung erbracht haben, gewifs sehr berechtigt, nnd bezeichnend für die thatsächlichen Verhältnisse ist nur der Umstand, dafs dieser Wunsch nur mit den Einschränkungen des 'womöglich' und 'für die gröfseren Anstalten' ansgesprochen werden konnte. Es ist sehr begreiflich, dafs dem gegenüber die Betonung des Wertes der streng fachmännischen Vorbildung eine gewisse Schärfe und Einseitigkeit erlangt hat. Eine solche Einseitigkeit sehe ich in der völligen Loslösuug der neusprachlichen facultas von der altsprachlichen, wie sie die bayerische und im wesentlichen auch die preufsische Prüfungsordnnng zeigt. Für Preufsen ist überdem seit der Gleichberechtigung der drei Hanptschulgattungen für die Vorbildung znm Lehramt ohne Unterschied eine halbwegs ausreichende Kenntnis der lateinischen Sprache, ohne die doch ein wissenschaftlicher Unterricht im Französischen kaum denkbar ist, preisgegeben, da die Prüfungsordnung selbst eine solche nicht verbürgt. Dafs dadnrch anch die Würdigung des Wertes nnd des Rechtes anderer, insbesondere der ihre centrale Stellung immer noch beanspruchenden und behanptenden altsprachlichen Fächer und ein verständnisvolles Zusammenwirken mit ihren Vertretern erschwert werde, dicse Befürchtung läfst sich nicht abweisen. Ein Blick in die neusprachliche Kampfpresse nnd die thatsächlich von den Lehrern der neueren Sprachen ab und zu in den Unterrichtsstunden und vor den Schülern gegen die alten Sprachen geführte mehr oder minder deutliche Polemik lassen darüber keinen Zweifel. Dem gegenüber halte ich es für einen Vorzug der neuen Prüfungsordnung für das humanistische Lehramt in Württemberg, einem Lande, das mir gar nicht in allen Dingen als vorbildlich gilt für die Gestaltung des neusprachlichen Unterrichts an den Gymnasien, dafs hier die facultas für den französischen Unterricht in eine notwendige und organische Verbindung gebracht ist mit der für die alten Sprachen, die auch ihrerseits unlöslich miteinander verbunden sind. Beide Seiten werden dadurch nur gewinnen.

Eine besondere Seite der mehr spezialistischen Vorbildung sei mir noch gestattet mit wenigen Worten zu berühren. Wer Beherrschung der fremden Sprache in Wort und Schrift und eine gewisse Vertrautheit mit dem modernen Leben des betreffenden Volkes als Ziel aufstellt, mufs für die Bildung des Lehrers notwendig einen längeren Anfenthalt nnter diesem Volke als Voraussetzung der Qualifikation verlangen, und zwar ist es dann mit einem halben Jahre nicht gethan, vielmehr wird ein Jahr das Allermindeste sein, was hierzn nötig ist, und anch bei dieser Daner mufs ein solcher Studienaufenthalt von Zeit zu Zeit immer wieder für längere Wochen wiederholt werden. In dieser Ausdehnung aber ist es nicht so sehr der Kostenpunkt, der ja durch eine freilich nach Umfang nnd Höhe erheblich zu steigernde staatliche Beihilfe geregelt werden könnte, als die Frage, wie eine solche Ausdehnung dieser Studien mit den sonstigen Aufgaben des sich nicht auf dieses Fach allein beschränkenden Lehramtsaspiranten sich vereinigen läfst, was mir Bedenken erregt. Immerhin wird anch der Lehrer, der das Ziel sich niedriger steckt, aus einem nicht allzukurzen Aufenthalt im fremden Sprachgebiet einen kaum zu entbehrenden Gewinn ziehen. Nur mufs ich bezweifeln, ob dieser nicht in seinem Werte überschätzt wird bei der gegenwärtig doch zumeist geübten Praxis der Ferienkurse. Diese 4—6wöchigen Stndien werden ja gewifs, namentlich wenn ihnen genügend vorgearbeitet ist, ihre spärlicheren Blüten nnd Früchte anch tragen; aber wie rasch diese welken und dorren, das kann sich auch der denken, der keine eigenen Erfahrungen damit gemacht hat. Auch hier haben also in nicht allznseltenen und nicht allznweit voneinander entlegenen Fristen Wiederholungen einzntreten, nnd so mahnen doch die weiteren, in der Natur und Vernunft der Sache liegenden Konseqnenzen für Lehrerschaft und Schulverwaltung zu Vorsicht nnd reiflicher Erwägung, zumal im Gedanken an den sehr weiten Kreis von Personen, um den es sich dabei handelt. —

M. H.! Ich danke Ihnen für die Aufmerksamkeit, die Sie mir geschenkt und die ich vielleicht nur allzulange in Anspruch genommen habe; ich bin zu Ende. Ich bin mir bewufst, dafs ich mit meinen Ansichten manchem unter Ihnen als ein rückständiger oder gar als ein reaktionärer Geselle erscheine. Aber diese Ansichten sind mir eingegeben von der wärmsten Liebe zu meinem, zu unserem Berufe nicht blofs, sondern auch von der tiefen, aus ernstem Nachdenken, wie ans der Erfahrung eines langen Lehrerlebens geschöpften Überzeugung, dafs unserem Gymnasium von heutzntage wie sonst, so auch im Lehrplane Beschränkung, die znr Vertiefung führt, mehr notthut als Ausbreitung, die von der Verflachung unzertrennlich ist. Sosehr ich mich in den Grundfragen des öffentlichen Lebens stets als einen Mann des Fortschritts bekenne, so kann ich doch — auch auf dem Gebiete von Erziehung und Unterricht — nicht alles als wahren Fortschritt anerkennen, was hentzutage unter dieser Flagge einherfährt.

DIE ZIELE DES MATHEMATISCH-NATURWISSENSCHAFTLICHEN UNTERRICHTS AM GYMNASIUM

Vortrag, gehalten vor der Abteilung für Mathematik und Physik der Hauptversammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins in Plauen i. V. Ostern 1901

Von Curt Reinhardt

Ostern ist vorüber! Wiederum hat eine Schülergeneration das Gymnasium verlassen, um — Tacitus und Horaz, Thukydides und Sophokles, Heis und Enklid hinter sich lassend — mit fröhlichem Singsang und frischem Mut hinaus in das Leben zu ziehen, das so taufrisch und sonnendurchglänzt vor ihr liegt. Anders ist die Osterstimmung bei uns Lehrern. Besorgt schauen wir der übermütigen Jugend nach, ob sie wohl standhalten wird in den Kämpfen, die ihrer warten, wohl auch mifsmutig, weil sie unseren eindringlichen Lehren und Mahnungen zu wenig zugänglich sich gezeigt hatte, mitunter aber doch zuversichtlich in der Hoffnung, dafs aus dem gärenden Most ein feuriger Wein sich entwickeln werde. Ostern bringt für uns immer Tage der Einkehr, wo wir uns Rechenschaft ablegen, ob wir die lernende Jugend auf dem rechten Wege führen. Freilich sind wir nicht frei in der Wahl dieses Weges. Überlieferung und Lehrordnung schreiben uns die Richtung vor, und nur selten ist es uns durch die Verhältnisse verstattet, einmal über die unsere Bahn einengenden Schranken hinweg einen Blick in die hinter ihnen liegenden Gärten zu thun oder, mit rüstigen Schülern eine Strecke im Fluge zurücklegend, um schneller ans Ziel zu kommen, einen Blick in das verheifsene Land zu werfen, da Milch und Honig fliefst. Lehraufgaben und Lehrmethoden sind uns zwar durch Verordnungen vorgeschrieben. Aber wir Lehrer sind die einzigen, die Wege und Abwege in unserem Gebiete genau kennen, die einzigen, die darum auch neue Pfade zu eröffnen und zu beschreiten im stande, ja verpflichtet sind, wenn sie nur demselben Ziele zuführen.

Welches ist nun dieses Ziel, das uns in der ethischen und intellektuellen Erziehung der uns anvertrauten Jugend gesetzt ist? Sie werden sich mit Recht fragen, ob ich für eine so allgemeine Betrachtung die rechte Stelle gewählt habe. Ich spreche hier vor Mathematikern, aber vor Mathematikern des Gymnasiums. Noch immer ist das Gymnasium die höhere Schule und wird es, wie die Verhältnisse sich zu gestalten scheinen, vorläufig auch bleiben. Darum haben wir Mathematiker die Verpflichtung, unsere Aufgabe den Zielen dieser höheren Schule einzuordnen, aber auch das Recht mit zu thaten und zu

Digitized by Google

raten, wenn anders mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung als ein notwendiger Bestandteil des allgemeinen Gymnasialzwecks anerkannt wird.

Dieser wird in unserer Zeit eingehender als je zuvor der öffentlichen Erörterung unterworfen. Der Streit um die Schule nahm seinen Anfang, wenigstens insofern die breiteren Volksschichten daran beteiligt sind, mit der Erstarkung des nationalen Lebens, mit der Gründung des neuen Reiches. Er hat an Heftigkeit zugenommen seit dem Eingreifen des Kaisers Wilhelm II. Der Kampf dreht sich hauptsächlich um die Frage: was gehört zur allgemeinen Bildung? Es ist von vornherein klar, dafs man auf dieser Basis niemals zu einem Ergebnis kommen kann. Es dürfte wohl kaum gelingen, diesen unklaren Begriff der allgemeinen Bildung je scharf zu begrenzen. Die Abschätzung des Bildungswerts der einzelnen Wissenszweige ist je nach dem Standpunkt des Urteilenden verschieden. Darum ist auch die Umgrenzung des auf dem Gymnasium zu überliefernden Wissens mancherlei Schwankungen unterworfen gewesen und wird es auch in der Zukunft bleiben, so lange man vom fachwissenschaftlichen Standpunkt aus die Aufgaben der Schule bemifst. Im Gegensatz zu der uns bisher gewohnten Auffassung der höheren Schule als 'Vermittlerin einer allgemeinen Bildung' steht die staatsmännische Auffassung derselben, welche mit scharfer Betonung S. Majestät der Kaiser vertritt. Die höhere Schule, das Gymnasium, ist eine staatliche Einrichtung, bestimmt in erster Linie dazu, die Männer zu liefern, welche, ausgestattet mit offenem, gesundem Sinn für die Aufgaben des Staates, die Fähigkeiten des Geistes und Eigenschaften des Charakters besitzen, um den Regungen und Bedürfnissen des nationalen Lebens mit Verständnis entgegen zu kommen. Dieser Standpunkt ist freilich keineswegs neu, er ergiebt sich ganz ungezwungen, wenn die staatliche Autorität, die Regierung an die Schulfrage herantritt. Schon die Gründung der sächsischen Fürstenschulen entspringt dieser Auffassung der höheren Schule. Nicht einem gelehrten, sondern einem staatlichen Bedürfnis sollten sie dienen; die Stiftungsurkunde der Landesschule Meifsen sagt ausdrücklich, dafs 'einem jeden Lande nichts so hoch von nöten, als dafs die Jugend in Gottes Furcht, ihm zum Lobe erzogen und in den Sprachen und guten Künsten unterweiset werde, daraus dann erfolget, dafs gelehrte Kirchen- und andere des gemeinen Nutzens Diener auferzogen und zu bekommen seien'. Durch eine solche Auffassung wird die Schule den fachwissenschaftlichen Interessen entrückt und den allgemeinen Staatsinteressen untergeordnet. Die Schule hat zu ihrem eigenen Schaden und zum Schaden der an ihr wirkenden Lehrer diese ihre eigentliche Bestimmung nicht immer vor Augen gehabt. Dadurch, dafs das alte Gymnasium gewissen Bedürfnissen des modernen Staates kein Verständnis entgegenbrachte, sind neue Schulgattungen entstanden, deren Konkurrenz mit der alten Schule den so unerquicklichen Schulstreit unserer Tage hervorbrachte, bei dem es sich nach meiner Ansicht im Grunde nur darum handelt, das Mittelschulwesen wieder den Bedürfnissen des Staates dienstbar zu machen. Auf diesem Hintergrund hebt sich auch der Kampf der Lehrer um ihre Bewertung als einer besonderen Kategorie von Staatsdienern in seiner wahren Bedeutung ab.

Es kann nnn selbstverständlich nicht meine Aufgabe sein, von dieser Auffassung des Zwecks der Mittelschule ausgehend etwa das gesamte Unterrichtsziel insbesondere des Gymnasinms zu umgrenzen. Ich würde mich damit auf ein Gebiet begeben, das weder in der kurzen mir zugemessenen Zeit seine Erledigung finden könnte, noch anch an dieser Stelle am Platze wäre. Hat aber das Gymnasium im allgemeinen die Pflicht, seine Schüler für das öffentliche Leben zu erziehen, in ihnen das Verständnis zu wecken für die Kräfte, deren Wechselwirkung im modernen Staat zum Ausdruck kommen, so darf der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht einen wesentlichen Anteil an der Erziehung der Jngend beanspruchen, so mufs er einen integrierenden Bestandteil der Arbeit an der Jugend übernehmen. In einem Aufsatz 'Politik und Schule' erkennt O. Jäger an, dafs wir den Grundsatz 'Erziehung fürs öffentliche Leben' uns anzueignen haben in Berücksichtigung der Thatsache, dafs wir jetzt in unserem Vaterlande ein public life von früher ungeahntem Umfang haben. Eine Mitwirkung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts zur Erreichung dieses Zieles hält er aber für ausgeschlossen, offenbar weil er, wie viele, der Ansicht ist, dafs der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht zwar Dinge behandelt, die nützlich und gnt zu wissen sind, aber zur Erlangung der allgemeinen geistigen Reife von keinem Belang sind. Von O. Jäger ist es ja bekannt, dafs er dem mathematischen Unterricht ziemlich gleichgültig gegenübersteht; aber so niedrig wie er schätzen ihn noch recht viele ein, auch solche, denen ein gewichtiges Wort in der Gestaltung der Lehrpläne zusteht. Und es ist zn erwarten, dafs die bevorstehende neneste Gymnasialreform, obwohl sie sich in der Hauptsache auf das sprachliche Gebiet erstreckt, auch den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in Mitleidenschaft ziehen wird. Darum erachte ich es für notwendig, dafs auch wir uns auf eine Revision unseres Lehrplans und unserer Lehrziele vorbereiten. Es sind nichts weiter als Ostergedanken, die ich Ihnen hier vortragen zn dürfen mir erbeten habe, in dem Wunsche Ihre Ansicht zu hören.

Ich habe vor, mich im folgenden nur mit dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht zu beschäftigen. Nach der Lehrordnung ist der geographische Unterricht, soweit thunlich, naturwissenschaftlich gebildeten Lehrern zu übertragen. Wir sind also hiernach berechtigt, diesen Unterricht dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiet hinzuzurechnen. Ihm gehören von 251 obl. wöchentlichen wissenschaftlichen Unterrichtstunden 56 an, also reichlich 22 v. H. Die Anteile der Mathematik, Naturkunde, Geographie an diesen 56 Stunden verhalten sich nahezn wie 4 : 2 : 1; das Hauptgewicht fällt also der Mathematik zu, was im Maturitätsexamen dadurch zum Ausdruck kommt, dafs ihr allein eine schriftliche und mündliche Prüfung zugebilligt ist. Höchstens kann noch mit Genehmigung des Kgl. Kommissars für alle Prüflinge oder für einzelne derselben ausnahmsweise eine kurze Prüfung in Physik angeordnet werden — eine Ermächtigung, von der wohl nur selten Gebrauch gemacht wird. Auf die einzelnen Klassen verteilen sich die 56 Stunden ziemlich gleichmäfsig, nämlich von Sexta bis Prima nach den Zahlen 6 8 7 5 6 6 6 6 6.

Nach meiner Überzeugung wird hierdurch der Mathematik am Gymnasium vor der Naturkunde, zu welcher ich, wie schon gesagt, im weitesten Sinne auch die Geographie hinzurechne, ein ungebührlicher Vorrang eingeräumt, und in diesem Gefühl hat mich bisher noch jedes Maturitätsexamen mehr und mehr bestärkt. Wenn das Endziel des ganzen realistischen Unterrichts — es sei gestattet der Kürze halber dieses mir mifsliebige Wort zu gebrauchen — darin besteht, dafs drei Aufgaben aus verschiedenen Gebieten der Mathematik dem Schüler zur Bearbeitung vorgelegt und an ihn einige Fragen gerichtet werden dürfen, die schliefslich auch nur auf Berechnungen oder Angaben einiger mathematischer Lehrsätze sich beziehen, so kann ich das Gefühl der Öde und Leere nicht los werden und sehe die nicht unberechtigte Frage: Wozu? auf den Lippen der Zuhörer und Prüflinge schweben. Wäre es nicht wichtiger, von unseren Abiturienten zu erfahren, ob sie von der Umbildung der Anschauungen über die Konstitution unseres Weltsystems eine klare Ansicht besitzen, ob sie ein sicheres Wissen darüber haben, welche Mittel die Naturwissenschaft dem modernen Weltverkehr geliefert hat, um Raum und Zeit zu überspannen und so die Nationalpolitik zu einer Weltpolitik umzugestalten, ob sie das Gesetz der Erhaltung der Energie, das doch nicht nur die rein physikalischen Vorgänge, sondern auch die Produktion im modernen Staat beherrscht, an einigen Beispielen zum Verständnis bringen können? Wofür erwärme ich mich also? Um es gleich rund heraus zu sagen, für eine Erweiterung des naturkundlichen Unterrichts, für eine Ersetzung des mündlichen mathematischen Examens durch ein naturkundliches, für eine Verkürzung des mathematischen Unterrichts. Ich weifs, dafs es sehr gefährlich ist hiervon zu reden, denn man wird 'auf der anderen Seite' das letztere Zugeständnis freudig annehmen und das Korrelat zu überhören geneigt sein. Sei es drum! Mein Vorschlag ist nicht für solche Naturen gemacht, welche einseitig nur die Befriedigung eines Sonderinteresses suchen, sondern er gilt der zweckmäfsigen Ausbildung unserer Schüler für das Leben.

Freilich, eine Herabsetzung der mathematischen Lehrziele am Gymnasium wird nicht möglich sein. Ich wüfste nicht, welcher Teil des Pensums gestrichen werden könnte. Aber es wäre wohl möglich, in manchen Punkten sich Beschränkungen aufzuerlegen. Gestatten Sie mir einige namhaft zu machen. Nach meiner Auffassung nimmt die Potenz- und Wurzellehre einen zu breiten Raum in Anspruch; daran tragen hauptsächlich die Übungsbücher mit ihrer Unzahl von Aufgaben schuld. Ebenso kann in der Praxis des logarithmischen Rechnens mancherlei gestrichen werden. Es ist mir unbegreiflich, dafs Johann H. T. Müllers vierstellige Logarithmentafel nicht mehr Eingang in die Schulen gefunden hat. Baltzer, dem man gewifs nicht Unwissenschaftlichkeit vorwerfen wird, hat sich ihrer bedient, und F. Kohlrausch, der Präsident der technischen Reichsanstalt, der Meister der beobachtenden und rechnenden Physik, verwendet in seinem Leitfaden der praktischen Physik eine vierstellige Logarithmentafel, welche nur drei Seiten in Anspruch nimmt, in richtiger Erkenntnis der Thatsache, dafs die aus praktischen Aufgaben sich ergebende Genauigkeit der Messungsresultate selten die Anwendung von mehr als vierstelligen Logarithmen

rechtfertigt. Vom gymnasialen Standpunkte aus sind die Logarithmen überhaupt nur als ein wünschenswertes Hilfsmittel zu betrachten, um bei numerischen Rechnungen Zeit und Kraft für inhaltlich wichtigere Dinge zu sparen. Auch die Systeme von Gleichungen zweiten Grades lassen sich in gröfserer Kürze behandeln — wie selten führt die mathematische Praxis auf die zum Teil sehr schwierigen Aufgaben der 2. und 3. Stufe des Bardeyschen Übungsbuches —, und ebenso ist es mit den Konstruktionsaufgaben in der Geometrie, wo Bücher wie das Hofmannsche u. a. den Lehrer zu einer unzulässigen Breite zu veranlassen geeignet sind. Man wird gegen diese Befürwortung der Beschränkung auf die Behandlung der Grundaufgaben einwenden, dafs es dann unmöglich werde, vom Gymnasium aus das Studium der Mathematik und der technischen Wissenschaften mit Erfolg in Angriff zu nehmen. Ich bin schon lange der Ansicht, dafs hierzu die Ziele des mathematischen Gymnasialunterrichts — auch desjenigen vor der Reform des Jahres 1892 — nicht genügen. Aus der Erfahrung an meinen Schülern weifs ich, dafs diejenigen, welche vom Gymnasium aus sich dem Studium der technischen Wissenschaften zuwenden, eine sehr schwierige Periode der Einrichtung durchzumachen haben; und wenn sie schliefslich doch dazu gelangen den Stoff zu bemeistern, so liegt dies nicht etwa, wie man sich vorredet, daran, dafs die gymnasiale Vorbildung auch für die technischen Fächer geeignet, ja wohl gar wegen ihrer tieferen logisch-wissenschaftlichen Begründung besser geeignet sei, als die auf Realschulen erworbene, sondern daran, dafs solche junge Leute durch die zweifellos in ihnen lebendige Neigung und durch den Zwang der äufseren Verhältnisse dazu gebracht werden, die Lücken ihrer Vorbildung aus eigener Kraft auszufüllen. Solche Arbeit an sich selbst kann recht wohl gute, zuweilen sogar hervorragende Resultate zeitigen. Sei dem auch wie ihm sei — auf die spätere Berufswahl der Abiturienten Rücksicht zu nehmen hat das Gymnasium weder auf philologisch-historischem noch auf mathematisch-naturwissenschaftlichem Gebiete die Pflicht. Es hiefse dies eben das fachwissenschaftliche Interesse in erste Linie stellen, die Schule als eine Vorbereitungsanstalt für die verschiedenen Studienzweige ansehen, wobei keiner derselben zu seinem Rechte zu kommen behaupten würde. Von diesem Gesichtspunkte aus könnte also meines Erachtens gegen eine Beschränkung der Breite des mathematischen Unterrichts eine Einwendung nicht erhoben werden.

Aber auch die formale Seite desselben, die logische Schulung, welche die formenden Kräfte des Geistes wecken soll zu allseitiger Bethätigung in den verschiedensten Wissensgebieten, ist nicht an die Breite, sondern vielmehr an die Tiefe des Unterrichts gebunden. Nicht für multa, sondern für multum hat man sich hierbei zu entscheiden. Die Lösung einer Bewegungsaufgabe z. B., die Aufstellung der Gleichung nach analytischer Methode, die vergleichende Behandlung derselben Aufgabe für die verschiedenen Möglichkeiten der Annahmen der Unbekannten nach ihrer Art und ihrer Zahl hat eine bei weitem gröfsere formal bildende Kraft, als die Lösung umfangreicherer Gleichungen 1. oder 2. Grades. Bei diesen hat man die mathematische Technik in den

Vordergrund zu stellen, bei jenen tritt dieselhe in der Auflösung der meistenteils einfachen Gleichung weit zurück gegenüber der Aufgahe, die Vulgärsprache des Textes in mathematische Form zu gieſsen. Darum dürfte es auch möglich sein, auf dem Gymnasium die Lehre von den Gleichungen weniger systematisch, als es hisher geschieht, zn hehandeln, nur die Auflösung einfacherer Gleichungen einznühen und die technisch mathematische Seite der Algebra zu beschränken. Ähnlich verhält es sich anch auf anderen Gehieten der Schulmathematik, so z. B. hei der Lehre von den Proportionen und in der Goniometrie, wo eine Einschränkung des Rechenwerks ohne Schaden für die formale Geistesbildung durch die Mathematik sich erweisen würde.

Diesen Zweck hat aher die Mathematik im Schulnnterricht nicht als einzigen zu verfolgen. Sie steht nicht unabhängig als für sich gegründete Disziplin da, sondern hat sich des engen Zusammenhanges mit der Naturwissenschaft stets hewufst zu hleihen. Das war nicht immer so. Ehe die experimentelle Naturforschung Eingang in die Schule fand, war die Mathematik Alleinherrscherin auf dem realen Gehiet der Schule, und soweit nicht die Naturwissenschaft mit Kreide und Schwamm sich hetreihen liefs, existierte sie nicht für die Jngend. Erst die zweite Hälfte des vorigen Jahrhunderts hat hierin Wandel geschaffen. Der Eintritt der Naturwissenschaft in den Kreis der Schuldisziplinen hat dem rein formalen Charakter der Mathematik Abhruch gethan nnd sie auf jene als ihr eigentliches Anwendungsgehiet hingewiesen. Aber noch hente hat sich diese Vereinigung nicht vollzogen, noch heute ist von gegenseitiger Unterstützung heider Fächer nicht viel zu merken. Die Lehrpläne zeigen statt einer Einheit einen ausgesprochenen Dnalismus, der infolge der systematischen Einteilnng des Lehrstoffes in jedem einzelnen Fache zu einem oft heklagten Dualismus der Lehrkräfte geführt hat. Die Naturwissenschaft kann der Mathematik nicht entraten, denn nur mit ihrer Hilfe gelingt es, die Begriffe scharf zn nmgrenzen und die Naturgesetze nicht blofs qualitativ, sondern auch qnantitativ zu erfassen. Aber auch die Mathematik bedarf der Naturwissenschaft, damit ihre Gestalten ans hlofsen Schemen zn lebendigen Gehilden werden, ihre Rechnnngen dem Schüler nicht als leeres 'Griffekloppen', ihr Reich nicht als ein Reich der Schatten erscheine. Überall, wo man hinsieht, ist man hestreht die Form hinter den Inhalt, die Grammatik hinter die Litteratur, das Exerzieren — um anch einmal von dem Gehiet der Schule ahznschweifen — hinter den Felddienst zurücktreten zu lassen. Wollen wir dabei hleihen, unsere Grammatik, die reine formale Mathematik, in die vorderste Linie zn stellen und den Schüler nur dnrch eine Thürspalte die 'geschmückte grofse Welt' schauen zn lassen, statt ihm die Thür zu öffnen und mit ihm hinauszutreten in die gewaltige Gottesnatur? Hüten wir uns, dafs man das erste nus nehme, ohne uns das zweite zu gewähren.

Darum fordere ich für das Gymnasinm ein Zurücktreten der Mathematik zu Gnnsten der Natnrwissenschaft, freilich nnter der Voraussetzung einer innigeren Verhindung beider Fächer als hisher. Ich hin überzeugt, dafs es wohl möglich wäre, den mathematischen Unterricht etwa von Obertertia an

nur dreistündig statt vierstündig weiterzuführen und die freiwerdende Stnnde der Naturkunde, diese im weitesten Sinne genommen, zuzulegen. Unsere Gymnasiasten haben es nach meinen Erfahrungen dringend nötig, etwas mehr von Goethes 'geschmückter grofser Welt' zu erfahren; was ihnen jetzt davon überliefert werden kann, ist nur Stückwerk, keine Einheit. Die Aufgabe der Naturwisseuschaft mufs es sein, ihnen in grofsen Zügen ein Weltgemälde zn entwickeln, nicht in dem Umfange, aber in dem Sinne, wie Al. v. Humboldt seinen Kosmos aufgefafst wissen wollte. Nicht eine encyklopädische Kenntnis der Naturwissenschaften haben wir in der Schule zu erstreben, sondern ein lebendiges Wissen von den 'allgemeinen physischen Erscheinungen auf nnserem Erdkörper und von dem Zusammenwirken der Kräfte im Weltall', mit anderen Worten: eine physische Weltbeschreibung soll der Inhalt des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf den Gymnasien sein. Erst wenn er dieses Ziel sich gesteckt hat, erfüllt er die ihm auferlegte Pflicht, die männliche Jugend für das Leben vorznbereiten und zum Verständnis des modernen Staates zu erziehen. Im Jahre 1844 schon schrieb Alexander von Humboldt in den einleitenden Betrachtungen zn seinem Kosmos die goldenen Worte: 'Gleichmäfsige Würdigung des Naturstudiums ist vorzüglich ein Bedürfnis der gegenwärtigen Zeit, wo der materielle Reichtum nnd der wachsende Wohlstand der Nationen in einer sorgfältigen Benutzung von Naturprodukten und Naturkräften gegründet sind. Der oberflächliche Blick auf den Zustand des heutigen Europas lehrt, dafs bei ungleichem Wettkampfe oder dauernder Zögerung notwendig partielle Verminderung nnd endlich Vernichtung des National-Reichtums eintreten müsse, denn in dem Lebensgeschick der Staaten ist es wie in der Natur: für die, nach dem sinnvollen Ausspruche Goethes, es im Bewegen und Werden kein Bleiben giebt und die ihren Fluch gehängt hat an das Stillestehen. Nnr ernste Belebung chemischer, mathematischer nnd naturhistorischer Studien wird einem von dieser Seite einbrechenden Übel entgegentreten. Der Mensch kann auf die Natur nicht einwirken, sich keine ihrer Kräfte aneignen, wenn er nicht die Naturgesetze nach Mafs- und Zahlverhältnissen kennt. Auch hier liegt die Macht in der volkstümlichen Intelligenz. Sie steigt und sinkt mit dieser. Wissen und Erkennen sind die Freude und die Berechtigung der Menschheit; sie sind Teile des Nationalreichtums, oft ein Ersatz für die Güter, welche die Natur in allznkärglichem Mafse ausgeteilt hat. Diejenigen Völker, welche an der allgemeinen indnstriellen Thätigkeit, in Anwendung der Mechanik und technischeu Chemie, in sorgfältiger Auswahl und Bearbeitung natürlicher Stoffe zurücksteheu, bei denen die Achtung einer solchen Thätigkeit nicht alle Klassen durchdringt: werdeu unausbleiblich von ihrem Wohlstande herabsinken. Sie werden es um so mehr, wenn benachbarte Staaten, in denen Wissenschaft und industrielle Künste in regem Wechselverkehr miteinander stehen, wie in erneuter Jugendkraft vorwärts schreiten'. So Alexander von Humboldt vor 50 Jahren.

Wer vermöchte es hiernach heutzutage an dem Beruf des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu zweifeln, unseren Schülern, die doch dereinst bestimmt sind die leitenden uud regierenden Kreise unseres Volkes zu ergänzen,

einen sicheren Schatz politischer Bildung, soweit sie überhaupt von der Naturwissenschaft erwartet werden kann, mit in das Leben hinauszugeben, der ihnen zum Mafsstab und zur Richtschnur wird bei den nationalen Fragen, an deren Entscheidung sie mitzuarbeiten haben werden? Auch wir Lehrer können nur dabei gewinnen, wenn wir unsere Aufgabe weniger vom fachwissenschaftlichen und mehr vom staatlich nationalen Standpunkt aus auffassen. Wir haben zwar kein Hoheitsrecht des Staates auszuüben: aber wir haben die Jugend, welche dereinst hierzu bestimmt ist, auf die Grundlagen des Staates, auf die Bedingungen seiner Existenz und seiner Fortentwickelung hinzuweisen. Daher dürfen wir unser Haupt kühn erheben neben allen, welchen die Sorge um die Erhaltung des Staates übertragen ist.

Dafs der naturwissenschaftliche Unterricht zu einer physischen Weltbeschreibung noch nicht geworden ist, liegt an seinem fachwissenschaftlichen Betrieb, von dem die Systematik die unausbleibliche Folge ist. Erst Botanik und Zoologie mit der Anthropologie als Spitze, dann Mineralogie mit etwas Chemie, hierauf Physik und in dieser wieder mit einer seltsamen, in der Verteilung des mathematischen Lehrstoffs begründet liegenden Anordnung Magnetismus, Reibungselektrizität, Galvanismus, Wärmelehre, Mechanik, Akustik, Optik. Hört es sich nicht an, als ob man ein Vorlesungsverzeichnis einer Hochschule durchläse? In der That klagen auch die Hochschullehrer über den systematischen Betrieb der Physik auf der Mittelschule, der ihnen das Beste an ihren Zuhörern, das frische, lebendige Interesse vorweg nähme; und die Studenten der Medizin bekennen oft, dafs sie ihre physikalischen Kenntnisse dem Gymnasialunterricht verdanken und auf der Universität nichts hinzuzulernen hätten. Auch dieses Lob fasse ich als eine Anklage auf, als einen Beweis dafür, dafs wir einseitig nur das fachwissenschaftliche Interesse im Auge haben und andere Gebiete der Naturlehre vernachlässigen. Wie oft kann man die Vertreter der beschreibenden Naturwissenschaften klagen hören, dafs das Beste, was sie zu bieten hätten, das physiologische und biologische Element ihres Gebietes, die Welt des Kleinen, die das Mikroskop uns enthüllt, den Schülern fast völlig versagt werden müsse. Und dies in einer Zeit, wo das Projektionsmikroskop oder auch die Makroprojektion guter Mikrophotogramme dem Lehrer unter Aufwendung verhältnismäfsig geringer Mittel von seiten der Schule zugänglich gemacht werden könnte. Ich halte es für einen wesentlichen Mangel in unserem naturwissenschaftlichen Unterricht, hervorgerufen eben durch die systematische Anordnung des Lehrstoffs, dafs die Naturkunde mit dem Schlufs der Untertertia für den Gymnasiasten völlig erledigt ist. Andere Gebiete, wie die Geologie und Paläontologie, die Urgeschichte der Erde und des Menschen, welche doch ein wichtiges Bindeglied sein könnten zwischen den historischen und den Naturwissenschaften, finden im System derselben auf der Schule überhaupt keinen Platz, und die Chemie, die Schwesterwissenschaft der Physik, hat erst seit kurzem unter dem Schutze der Mineralogie offiziellen Eingang in das Gymnasium gefunden. Auch die gegenwärtige Verteilung des physikalischen Lehrstoffs giebt zu manchen Sonderbarkeiten Veranlassung. In der Wärme-

lehre wird der Begriff der mechanischen Arbeit eingeführt, ehe er noch in der Mechanik selbst hat ausreichend begründet werden können; bei der Wärmestrahlung wird die Reflexion, Brechnng und Dispersion der Strahlen meistens recht oberflächlich besprochen und in der Optik zwei Jahre darauf noch einmal ausführlich behandelt. Mit der Benutzung des Thermometers und Barometers kann man nicht warten, bis sie im System an der gehörigen Stelle ihre Besprechung gefunden haben, und die Begriffe Gewicht, Kraft, Energie können nicht bis zur systematischen Behandlnng der Mechanik aufgespart werden. Gewöbnlich helfen sich die Lehrpläne und Lehrbücber über diese Schwierigkeit dadurch hinweg, dafs sie der Behandlung der einzelnen Teile der Physik das mosaikartig zusammengestellte Kapitel der 'Allgemeinen Eigenschaften der Körper' voranschicken, in dem nach Bedürfnis alles und jedes ausgeführt werden kann, in dem ja auch früher znweilen die Chemie ein stilles Plätzchen gefunden hatte. Nicbts illnstriert schlagender die Unzweckmäfsigkeit einer systematisch wissenschaftlichen Behandlung der Physik als die Existenz dieses Kapitels von den allgemeinen Eigenschaften der Körper.

Wenn ich mich nun als einen Gegner der bisher üblicben, von dem Standpnnkt der wissenschaftlichen Systematik aus angeordneten Stoffverteilung im naturwissenschaftlichen Unterricht am Gymnasium bekenne, so werden Sie von mir mit Recht verlangen können, dafs ich meinerseits über die anderweite Anordnnng des zu überliefernden Wissensstoffs Ihnen nene Vorschläge unterbreite. Es würde dies jedoch hier zu weit führen, nnd ich bebalte mir dies für eine andere Gelegenheit vor. Nach welcbem Gesichtspunkte ich den Stoff ausgewählt wissen möchte, habe ich im vorhergehenden schon anzudenten versucht: eine pbysische Weltbeschreibung in Humboldts Sinne soll den Inhalt unseres naturwissenschaftlichen Unterrichts bilden, welcher als Ziel hat die 'Erkenntnis der Naturgesetze, die Ergrüudung der ordnungsmäfsigen Gliederung in den Naturgebilden, die Einsicht in den notwendigen Znsammenhang aller Veränderungen im Weltall'. Dazu bedarf es der Hcranziehnng aller Zweige des Naturwissens unter Aufgabe des Prinzips ihrer systematischen Behandlung und unter Aufwcndung einer längeren Unterrichtszeit, deren Vermehrung der mathematische Unterricht um so bereitwilliger zulassen kann, als er dadurch nur in seinen eigenen Zwecken gefördert wird. Wenn es gelingen sollte, den Unterricht so zu gestalten, wenn es möglich wäre, unseren Schülern ein lebendiges Bild des Naturganzen und der in ihm webenden nnd schaffenden Kräfte, eine klare Anschanung von der Wohlgeordnetheit nnd Erhabenheit der Gotteswelt, vom Kosmos, mitzugeben, so würde damit die Erziehung der Jugend für das Leben in einem wesentlicben Teile ergänzt werden, im Gymnasium zu dem sprachlich-historischen Bildungselement in dem matbematisch-naturwissenschaftlichen nicht ein Gcgenstück, sondern ein Seitenstück erwachsen, welcbes mit demselben Recbt wie jenes echt humanistiscbe Geltung haben würde. Voraussetzung des Gelingens ist freilich, dafs man unsere Mitarbeit an dem Erziehungs- und Bildnngswerk nicht als eine accessorische oder wohl gar lästige empfindet, sondern als eine notwendige und willkommene schätzt und achtet.

HAT DAS REFORMGYMNASIUM EINE ZUKUNFT?

Von Ludwig Weber

Wir lasen neulich in der Zeitung die Nachricht, dafs in Mannheim ein Reformgymnasium eingerichtet werden sollte, die staatliche Behörde aber die Genehmigung dazu nicht erteilt habe. Was dieselbe dazu veranlafst, war nicht mitgeteilt. Sollte man in Baden doch auch Bedenken haben, dem allzugrofsen Stürmen und Drängen nach Reform Vorschub zu leisten? Wundern sollte ich mich darüber nicht, nachdem ich dortselbst erst kürzlich gesehen und gehört habe, wie man geradezu schwelgt in Reformversuchen und Reformgelüsten und wie man sich etwas darauf einbildet, Preufsen und speziell Berlin voraus zu sein auch in Bezug auf das Schulwesen. Ich konnte den guten Badensern nur entgegenhalten, es liege die Befürchtung nahe, dafs man sich bei ihnen überstürze, und es sei nützlich und heilsam, dafs Baden bei diesen Gefahren in Preufsen einen Rückhalt habe. Mädchengymnasien, Reformgymnasien, von anderen Gebieten des Schullebens, der Kirche und der Politik ganz zu schweigen, werden dort als die neuen Errungenschaften über Gebühr gepriesen, und alles Heil für die Zukunft wird von ihnen erwartet. Wir freuen uns darüber, dafs man in Preufsen und den anderen deutschen Staaten mit einer gewissen Zurückhaltung an die Gründung neuer Reformgymnasien herangeht, und dafs die Behörde mit einer ruhig abwartenden Stellung dieser Frage gegenübertritt. Die Sache ist doch auch von zu grofser Wichtigkeit, als dafs aus einigen sozialen und pädagogischen Gesichtspunkten, die für die Reform zu sprechen scheinen, eine althewährte Bahn plötzlich und allgemein verlassen werden könnte. Überhaupt gilt die Theorie in diesen Fragen, ich will nicht sagen, gar nichts, das wäre nicht richtig, aber sicherlich nicht viel. Die praktische Bewährung hat hier in erster Linie zu entscheiden. Deshalb habe ich es auch nicht verstehen können, wie Vertreter beider Richtungen rein aus theoretischen Gründen haben die Sache entscheiden wollen. Wer dieselbe ruhig und vorurteilsfrei überlegt, der mufs sich sagen, dafs rein theoretisch sich viel für und gegen die Reform sagen läfst, und es kann nicht anders sein, als dafs, wie es immer bei einem Kampfe auf geistigem Gebiete zu geschehen pflegt, Gründe eine Bedeutung gewinnen, die eigentlich nur Scheingründe sind, und dafs dieselben bei ruhiger Überlegung entweder als ganz hinfällig sich erweisen oder doch an Beweiskraft verlieren. So ist es auch, wenn man alles überschaut, bei dem Kampfe um das Reformgymnasium gegangen. Alle die sozialen Fragen, die bei dieser Frage herangezogen sind, wie wichtig sie an und für sich auch sein mögen,

kommen doch erst in zweiter Linie in Betracht. Die grofse, entscheidende Hauptfrage ist und bleibt doch die pädagogische. Erst wenn man diese entschieden hat, kann man auch andere Gesichtspunkte heranziehen. Denn wenn in der grofsen Hauptsache der Erziehung nnd Heranbildung der Jugend zn dem Ziele, das sich das Gymnasinm gesteckt hat, ein Mifsgriff schlimmerer Art gemacht wird, dann nützt es gar nichts, dafs aus der Veränderung des Systems eventuell diese oder jene Vorteile sozialer Natur erwachsen.

Diese letzteren sind aber für die nicht pädagogische Welt natürlich am meisten in die Augen stechend und beweisen ihr alles. Die pädagogischen Gesichtspunkte kommen für sie erst in zweiter Linie in Betracht oder gelten in ihren Augen gar nichts, weil sie aus pedantischer Anschauung, wie sie sagen, gehoren sind. Ich kann dies in gewisser Beziehung verstehen, wenn ich auf nnsere Zeitströmung sehe, die die Nützlichkeit nngehührlich in den Vordergrund stellt. Dafs man aber auch in pädagogischen Kreisen sich von solchen Gesichtspnnkten leiten läfst oder wenigstens ihnen eine Bedeutung einräumt, die ihnen nehen den pädagogischen nicht zukommt, ist für mich verwunderlich. Bei der ganzen Reform kommt es doch darauf an, oh die Ziele des alten humanistischen Gymnasiums auf diesem Wege der Reform auch erreicht werden können, oder vielmehr noch besser erreicht werden, als das bisher der Fall war, d. h. also, ob die Erlernung der alten Sprachen und das, was damit erreicht werden kann, dnrch den späteren Anfang (Latein in U III, Griechisch in U II) eine Einhufse erleidet. Die Verteidiger der Reform selhst wollen ja durchaus keine Beeinträchtigung des altklassischen Unterrichts, das haben sie wiederholt hetont, so auch mit allem Nachdruck anf der Philologenversammlnng in Bremen nnd auf der späteren Versammlung in Braunschweig, ja sie behaupten, das Ziel sei mit ihrer Methode noch hesser zn erreichen. Freilich hinter ihnen stehen die Stürmer und Dränger, die sobald als möglich mit dem ganzen klassischen Altertum, wenigstens mit dem Griechischen, aufräumen möchten, und die diese Reform nur als eine Vorstufe dazu ansehen, die ihnen ganz erwünscht kommt. Hat sich hier hei der Beschränkung des klassischen Altertums dasselhe als Bildungsmittel nicht hewährt, dann meinen sie, sei es überhaupt zu Ende damit, nnd die neueren Bildungsmittel, Naturgeschichte, Physik, Technik u. s. w. treten an die Stelle. Die Reformer haben not, sich solche Elemente von den Rockschöfsen ahzuschütteln, darum suchen sie eben den Anschlufs an die Anhänger des 'humanistischen Gymnasiums' und betonen immer wieder den Zusammenhang mit diesem und ihre Verehrung für das klassische Altertum. Wir fürchten aber doch, dafs sie wider ihren Willen Pioniere einer Richtung sind, die über sie hinausgeht, dafs wenn ihre Ideen allgemeiner durehdringen, man alsobald weiter gehen nnd zunächst das Griechische ahschaffen oder wenigstens fakultativ machen wird, damit aber dem humanistischen Gymnasium das Herzhlatt ausschneiden, so dafs der Rest nur noch ein kümmerliches Dasein fristen kann. Also es heifst den vielen Gegnern gegenüber kräftig für die Pflege des klassischen Altertums im Gymnasium eintreten und bei aller gesunden Reform auf dem Gehiete des Unterrichts doch

alles fern halten, das die Bedeutung und den Wert der klassischen Studien anf den Gymnasien herabsetzen oder in ihrer Wirksamkeit abschwächen kann.

Die Kernfrage ist also die: Kann man Latein und Griechisch auf einem Reformgymnasinm ebenso erlernen wie auf dem alten, oder werden auf jenem die Ziele des Gymnasiums verrückt und verscboben? Hierbei sind aber die Resultate in erster Linie entscheidend, und daher ist es gut und löblich, dafs man den Reformern Gelegenheit gegeben hat, ibre Ideen durcb die Praxis zu bewähren. Freilicb sind wir der Meinung, dafs, wenn auch an einigen Orten sich die Sache bewährt hat, es docb sebr bedenklich ist, die Reform nun sofort überall einzuführen. Denn was sich an einigen Orten unter besonders günstigen Umständen bewährt, bewährt sich noch lange nicht überall. Es wäre geradezu verhängnisvoll nnd ist vielleicht schon hier und da verhängnisvoll geworden, dafs man diesen Grundsatz übersehen hat und in optimistischer Anschauung einer auf günstigem Boden erwacbsenen Reform auch ohne weiteres die Lebensfähigkeit auf anderem Boden zutraut.

Auch kann man unmöglich durch ein Hospitieren, auch von mehreren Tagen, einen vollen Einblick in das Getriebe einer Anstalt und die Leistungsfähigkeit der Schüler gewinnen, zumal da diese Reformanstalten als neue und nach neuem System eingerichtete viel mehr unter der Kontrolle stehen, zunächst von seiten der Behörde, dann der Eltern, des ganzen Publikums und vor allem auch der vielen Besuche von solcben, die den Organismus und Betrieb kennen lernen wollen. Diese Anstalten sind somit vorläufig noch darauf hingewiesen, dafs aller Angen auf sie gerichtet sind. Daher wird an ihnen von seiten der Lehrer sowohl, wie der Schüler mit doppelter Kraft gearbeitet. Die Lehrer sind sorgfältig ausgewählt; man nimmt nur tüchtige Kräfte und nur solche, die für das neue System eine gewisse Begeisterung mitbringen oder wenigstens eine gewisse Bürgscbaft geben, dafs sie sich mit Lust hineinarbeiten. Ob das stets und überall der Fall sein kann, das mufs man abwarten. Es ist aber von vornherein eher zu bezweifeln als zu bejahen; denn für den allgemeinen Betrieb mufs man auch mit minder tüchtigen Kräften rechnen; auch erlahmt der Eifer in jeder Sache leicht, wenn der Reiz der Neuheit verflogen ist und es mehr gewohnte Geleise sind, die man befährt.

Dies ist aber um so mehr zu befürchten, da nach meinen Beobachtungen — ich habe während mehrerer Tage an zwei Anstalten hospitiert, von denen die eine bereits bis zur Oberprima inklusive, die andere erst bis Obersekunda aufgebaut ist — hier an die geistige Kraft nnd Energie des Lehrers beim Unterricht gröfsere Anforderungen gestellt werden als bei dem alten System. Das liegt aber in der Sache begründet. Der französiscbe Unterricht zunächst in den unteren Klassen wird durch allerlei Anschauungsmittel und mündliche Besprechung sebr bald in der fremden Sprache selbst so gehandbabt, dafs der Lehrer immer in Tbätigkeit gesetzt wird. Das Lehrbuch als solcbes spielt eine viel geringere Rolle, als das bei einer alten Sprache der Fall ist und der Fall sein kann. Das Französische ist eben eine lebende Sprache und mufs demnach als solche auch beim Unterricht behandelt werden. Das finde ich

ganz in der Ordnung; auch kann ich nicht gerade sagen, dafs, soweit ich beobachten konnte, in einseitiger Weise die Grammatik in ihrem Aufbau vernachlässigt wird. Man sucht die synthetische Methode mit der analytischen in richtiger Weise zu verbinden — so wurde von den Stunden auch immer ein Teil zum Konjugieren verwandt. Es liefs demgemäfs die Munterkeit, Frische und Teilnahme am Unterricht von seiten der Schüler nichts zu wünschen übrig. Freilich übervoll wie in den meisten Berliner Anstalten waren die Klassen nicht. Doch erfordert diese Art des Unterrichts an und für sich schon eine geistige Anspannung des Lehrers, die nicht alle besitzen und die auch stärkere Naturen vor der Zeit aufzureiben im stande ist.

Ähnlich ist es mit dem lateinischen Unterricht in den Tertien. Hier sind die Schüler meist in einem Alter, wo sie am liebsten gar nichts thun, zu allen unnützen Streichen eher aufgelegt sind als zu angestrengter Arbeit in und aufser der Schule. Meistens sind sie auch durch ihre körperliche Entwickelung gehindert, andauernd geistige Spannkraft zu entwickeln, so dafs man vielfach nur mit einer gewissen Vorsicht mit grofsen Forderungen an sie herantreten darf. Es bedarf also, wie leicht einzusehen, von seiten des Lehrers einer besonderen Energie, Kraft und auch Geschicklichkeit, wenn er die Tertianer dazu bringen will nach der modernen Sprache in VI bis IV, die, was den grammatischen Bau anbetrifft, doch leichter zu erfassen ist, mit aller Energie sich auf Latein mit seiner reichhaltigen Flexion in Deklination und Konjugation zu werfen. Man wende auch nicht ein, das sei mit dem Griechischen ebenso, das doch auch in den alten Gymnasien erst mit Untertertia beginnt. Durch den Betrieb des Lateinischen von Sexta an ist der Schüler schon an die Schulung gewöhnt, die das Erlernen einer alten Sprache erfordert, und in mancher Beziehung bildet bekanntlich das Lateinische geradezu und direkt eine Vorstufe für das Griechische. Wer den Unterricht erteilt hat, der weifs das und verlangt nicht nach genaueren Belegen. Nur mufs das Lateinische in der Untertertia des Reformgymnasiums mit einer ganz anderen Kraft einsetzen, als das mit dem Latein in Sexta und dem Griechischen in Untertertia des alten Gymnasiums der Fall ist (10 St. sind angesetzt). Es soll ja im wesentlichen das in einem Jahre absolviert werden, was im alten Gymnasium in Sexta, Quinta und zum Teil in Quarta absolviert ist. Denn in Obertertia beginnt gleich die Lektüre Cäsars und im Laufe des Jahres auch schon die Ovids. Soll der Schüler nun dieses Pensum sich gründlich aneignen, so mufs der Lehrer seine Zeit trotz der 10 Stunden wöchentlich gehörig auskaufen, mufs stets stramm auf dem Posten sein, die ganze Spannkraft der Klasse in Bewegung setzen und täglich die diesem Alter im besonderen Mafse eigene geistige Trägheit und Unlust bekämpfen und überwinden. Ob das so im allgemeinen jedem Lehrer, oder auch der Mehrzahl der Lehrer gelingt, möchte ich bezweifeln. Ich mufs ja gestehen, dafs namentlich in der einen Anstalt, die über ein besonders gutes Lehrer- und Schülermaterial zu verfügen hat, während der Zeit des Hospitierens eine geistige Regsamkeit der Tertianer sich bekundete, die mich in Erstaunen gesetzt hat. Doch war die Klasse nicht übervoll (gegen 30),

und die oben angedeuteten günstigen Verhältnisse verbieten es, so ohne weiteres weitergehende Schlüsse daraus zu ziehen. Jedenfalls wird durch das gegebene Ziel ein aufserordentliches Mafs von geistiger Kraft von seiten der Lehrer und der Schüler vorausgesetzt, das durchaus nicht überall vorhanden ist. Wird dies Ziel aber nicht vollkommen oder nur lückenhaft erreicht, dann treten die Mängel in den oberen Klassen viel schlimmer zu Tage als im alten Gymnasium, weil nicht so viel Zeit zur Repetition und gröfseren Befestigung gegeben ist.

Ähnlich liegt die Sache bei dem Griechischen, das erst in Untersekunda beginnt. Dies ist die Klasse, in der der Knabe anfängt, sich allmählich zum Jüngling heranzubilden; häufig hat aber auch hier noch wie allbekannt der Knabe die Oberhand. Dazu kommt nun, dafs für manche diese Klasse überhaupt der Abschlufs der Schülerlaufbahn ist, und mit Absolvierung derselben sich der Übergang zum Leben vollzieht; auch liegt in manchen Fällen in diesem Jahre die Einsegnung (Konfirmation) der Schüler. Dafs dieses Jahr also am allerwenigsten geeignet ist zum Beginn einer neuen fremden Sprache, und zwar der allerschwersten, ist wohl klar.

Es ist ja wahr, das Lateinische hat sich einigermafsen befestigt in den beiden Klassen, in denen es bis dahin betrieben ist, und der Schüler ist reifer in seiner ganzen Entwicklung als ein Untertertianer. Das hat gewifs einen Vorteil, der nicht gering anzuschlagen ist; doch stehen auf der andern Seite Bedenken, die mir diesen Vorteil reichlich aufzuwiegen scheinen. Zunächst kann man dem Untersekundaner, wie die Erfahrung lehrt, im allgemeinen noch nicht allzuviel Willigkeit nachrühmen, in den meisten Fällen gebietet auch bei ihm noch der Zwang. Das eigene selbständige, aus Lust an der Sache betriebene Arbeiten beginnt erst in Obersekunda oder vielfach sogar erst in der Prima. Wenn nun also dem Untersekundaner eine mühsame Arbeit in der Erlernung der Elemente des Griechischen (Vokabeln lernen, Deklination und Konjugation) zugemutet wird, so wird bei ihm eine Ausdauer und Arbeitsfreudigkeit vorausgesetzt, die er im allgemeinen nicht besitzt, der Durchschnittsuntersekundaner wenigstens sicherlich nicht. Dann wollen die Schüler der oberen Klassen, und das mit Recht, schon Früchte sehen von der mühevollen Arbeit der Schuljahre, die hinter ihnen liegen, mit der Lektüre von solchen Schriftstellern sich befassen, die ihnen reicheren Stoff zum Nachdenken bieten, und darin sich vertiefen. Es wird ihnen also wenig zusagen, in der Lektüre des Griechischen wieder zunächst auf das Einfachste und Leichteste zurückgeworfen zu sein. Alle diese Hemmnisse und Unannehmlichkeiten zu überwinden, dazu gehört eine Willenskraft und eine Einsicht, die der Sekundaner kaum besitzt, ja vielfach noch nicht einmal der Primaner. Da mufs denn wieder der Lehrer alles machen, mufs alle Stunden stramm auf dem Posten sein, mufs 'panken' — auch noch in Obersekunda, denn ohne diese Übung geht es nun einmal nicht bei Einübung der Elemente —, wie es in dem alten Gymnasium in den untern und mittleren Klassen getrieben wird, mufs die Schüler stramm anfassen, wenn sie erlahmen oder gar ein inneres Widerstreben entgegensetzen. In der einen der von mir besuchten Anstalten trat

eine solche Schwierigkeit in Überwindung von den eben geschilderten Hemmnissen weniger zu Tage, weil, wie schon oben gesagt, einerseits der häufige Besuch, den dieselhe erfährt, den Ehrgeiz der Schüler anstachelt und heleht, andererseits dieselben auch im allgemeinen begahter sind und aus besseren Familien stammen. Die Klasse war anch noch durchaus übersehbar. Etwas anders war schon der Eindruck, den ich in der andern von mir besnchten Schule gewann. Die Klasse war durchaus nicht übergrofs, trotzdem wurde es dem Lehrer, der im übrigen sehr geschickt, gewandt, eifrig und tüchtig war, offenhar schwerer, die Jugend mit sich fortzureifsen und geistige Spannkraft in ihr lebendig zu erhalten. Ähnlich lag es in Obersekunda, ohwohl hier die Zahl nur 15 hetrug. Es hatte zu Ostern die erste Ahschlufsprüfung stattgefunden; dabei war eine Reihe ahgefallen, nur die Elite war also gebliehen. Trotz nicht unhedeutender Lehrhefähigung und grofsen Eifers von seiten des Lehrers fand ich auch hier im allgemeinen nur langsames Folgen und Erfassen von seiten der Schüler. Der Grund hierfür lag vor allem darin, dafs von diesen Schülern verlangt wurde, wie es die Sache ja mit sich hringt, wochen-, ja monatelang 8 Stunden wöchentlich sich nur mit den Elementen der griechischen Sprache zu befassen, deren Wert und hohe Bedeutung, sowohl was sie selbst als was ihre Litteratur anhetrifft, die Schüler in diesen Klassen nicht im entferntesten auch nur zu ahnen im stande sind. Trotz aller dieser Schwierigkeiten mufs nun schon in Untersekunda ein ziemlich grofses Pensum ahsolviert werden. Es soll die ganze Formenlehre hewältigt werden, also der Stoff, der im alten Gymnasium in den beiden Tertien eingeüht wird. Ich meine, wenn man sich auch noch so sehr beschränkt nnd den gesamten Unterricht mehr unter den Gesichtspunkt der Lektüre stellt, wogegen wir an nnd für sich nichts hahen, wenn nur die grammatische Durchhildung nicht der Gründlichkeit ermangelt, so erfordert doch die sichere Einühung, ohne die auch eine fruchtbringende Lektüre nicht möglich ist, geraume Zeit und gewaltige geistige Anspannung von seiten des Lehrers und des Schülers, wie sie im allgemeinen in den Sekunden der höheren Lehranstalt schwerlich erzielt werden kann. Und wenn schon im Latein die Gefahr vorhanden ist, dafs das rasch Erworbene und dem Gedächtnis Eingeprägte leicht wieder verloren geht und nicht Zeit genng vorhanden ist, es immer wieder durch Wiederholung zu hefestigen, so ist das im Griechischen noch viel mehr der Fall, da geringere Zeit zur Verfügung steht und die Schüler in den oberen Klassen wenig Neigung heweisen werden, immerfort mit Wiederholnngen ans der Formenlehre im Griechischen und, wenn möglich, auch im Lateinischen sich ahzuplagen, wie es doch in den Reformgymnasien unvermeidlich ist. Kurz das neue System erfordert einen gröfseren Aufwand von Kraft und gröfsere Anspannung gerade in den mittleren Klassen, wo im allgemeinen eine gröfsere Unlnst zu überwinden ist, und belastet auch noch znm Teil die oberen Klassen mit Dingen, die hesser für frühere Jahre sich eignen. Auch setzt die Erzwingung bei allgemeiner Durchführung der Reformidee eine Kraft und Geschicklichkeit von seiten des Lehrers voraus, die schwerlich überall gefunden werden kann.

'Aber es heifst doch, dafs an den Reformgymnasien wenn nicht mehr, so doch mindestens ebensoviel geleistet wird wie in den alten Gymnasien.' Es ist nun schwer, darüber auf Grund eines Hospitierens während einiger Tage ein Urteil zu fällen. Um das thun zu können, dazu bedürfte es längerer Zeit der Beobachtung, auch müfste man die Anstalt, wenn ich so sagen soll, nicht nur im Festtagsschmuck, sondern im Alltagskleide sehen, müfste vor allem Gelegenheit haben, wie die Herren Schulräte, selbst Fragen zu stellen und den Unterricht in die Hand zu nehmen. Als Hospitant ist man ja bei seinem Urteil nur angewiesen auf das, was der betreffende Lehrer einem vorführt, und die Beobachtungen können sich nur auf das beschränken, was in den Fragen der Lehrer und den Antworten der Schüler zu Tage tritt. Ich werde mich also im folgenden auf die Auseinandersetzungen beschränken, die sich aus solchen thatsächlichen Beobachtungen mit Evidenz ergeben. Ich bemerke dabei, dafs ich in allen Klassen von Sexta bis Oberprima hospitiert habe, in einigen, namentlich den Tertien und Sekunden, in verschiedenen Unterrichtsgegenständen. Das hauptsächlichste Interesse hatte ich natürlich an Latein und Griechisch, daneben am Französischen in den untern Klassen; aufserdem habe ich aber auch im Deutschen und in der Mathematik hospitiert.

Was zunächst das Französische in den untern Klassen anbetrifft, so war nicht zu leugnen, dafs eine lebendige Aneignung der Sprache erzielt wird, ohne die grammatische Sicherheit dabei aufser Augen zu lassen. Sowohl in der mündlichen Beherrschung der Sprache als im Übersetzen von französischen Lesestücken aus dem Buche zeigten die Schüler eine von Klasse zu Klasse sich steigernde Sicherheit und Gewandtheit. Wieweit dieselbe auch erreicht wird im Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische, davon mich zu überzeugen hatte ich wenig Gelegenheit. Ich hatte aber durchaus den Eindruck, dafs es leichter ist mit dem Französischen zu beginnen als mit dem Lateinischen. Es war dies immer meine Überzeugung gewesen, und ich begriff nicht, wie man das Gegenteil hatte behaupten können. Ob nun aber die Schüler durch das Französische so recht in das Getriebe, in das Leben und Treiben, wenn ich so sagen soll, einer fremden Sprache versetzt werden, das ist eine andere Frage; mit andern Worten, ob das Französische wirklich für den Schüler eine solche Erleichterung für die Erlernung des Latein bildet, wie behauptet wird, das hat mir nie einleuchten wollen und will mir nun nach den Beobachtungen, die ich gemacht, erst recht fraglich erscheinen. Ganz abgesehen davon, dafs das Französische die abgeleitete Sprache ist, und es mir logisch und didaktisch nicht richtig erscheinen will, für eine Schule, die zur Wissenschaftlichkeit heranbilden will, das Abgeleitete vor dem Ursprünglichen zu bringen, so erfordert der Unterricht im Latein, als einer toten Sprache, dazu mit einem so reichhaltig ausgestatteten Bau in Flexion und Syntax, doch eine wesentlich andere Methode. In gewissem Sinne mufs der Schüler in Untertertia also von neuem anfangen zu lernen. Was er mitbringt, ist neben der Schulung in einer fremden Sprache überhaupt nur der Klang vieler Vokabeln. Gerade bei diesen tritt aber gleich das Nachteilige

zu Tage, dafs zuerst das Abgeleitete gelernt ist; der umgekehrte Gang erleichtert die Sache doch offenbar mehr.

In der Grammatik selbst beginnt mit eigentlicher Deklination und Konjugation des Lateinischen erst wirklich die Schwierigkeit, die das Denken in Anspruch nimmt, während im Französischen die Erlernung mehr oder weniger nur Gedächtnissache ist. Dazu kommt, dafs der Schüler, der 3 Jahre lang an das Französische gewöhnt ist, Gefahr läuft, die Schwierigkeiten, die die Erlernung einer toten Sprache bietet, zu unterschätzen, also nicht mit der Gründlichkeit an die Sache herantritt, die sie erfordert. Das Französische hat er mehr oder weniger spielend erlernt, hier im Lateinischen geht es nicht spielend, hier kostet es ernste, sauere Arbeit. Dafs der Tertianer dies nicht bedenkt, ist vielleicht die Ursache dafür, dafs sich trotz der reiferen Auffassungsgabe, die man ja so besonders von seiten der Reformer ins Feld führt, und die auch in der Lektüre vornehmlich sich kundthut, eine Unsicherheit in den grammatischen Formen zeigt, die es mir höchst fraglich erscheinen läfst, ob es möglich ist, das Pensum von Sexta und Quinta und z. T. von Quarta in einem Jahre so gründlich zur Aneignung zu bringen, wie das im alten Gymnasium geschieht.

Der Hauptnachdruck wird im Reformgymnasium sowohl beim Griechischen als auch beim Lateinischen auf die Lektüre gelegt, und bei derselben wird wieder auf die Besprechung des Inhaltes sehr viel Zeit verwandt. Eine jede Stunde verläuft in den oberen Klassen im allgemeinen in der Weise, dafs zunächst bei geschlossenen Büchern der Zusammenhang des Gelesenen angegeben werden mufs, wobei dann auf einzelne Punkte genauer eingegangen wird. Darauf wird einiges wiederholt, was zu Besprechungen in Bezug auf sprachliche und grammatische Eigentümlichkeiten Veranlassung gegeben hat. Im Lateinischen ist das geradezu ein Retrovertieren. Dann folgt meist eine Übersetzung des in der vergangenen Stunde Übersetzten, worauf endlich das Neupräparierte übersetzt und besprochen wird. In der Regel giebt dann noch der Lehrer hiervon eine Musterübersetzung. Die Methode ist entschieden die richtige, sie wird im allgemeinen jetzt auch wohl überall auf dem alten Gymnasium gehandhabt. Sie entspricht ja der geläuterten Anschauung, die betont, dafs es vor allem darauf ankommt, die Jugend in den Geist des klassischen Altertums einzuführen. Also in der Sache stimme ich ganz zu; jedoch gegen die Handhabung, wie ich sie da beobachtet, habe ich allerlei Bedenken. Die Besprechung des Inhaltes nimmt vielfach einen zu grofsen Raum ein, während doch das Übersetzen das Wichtigste und Wesentliche ist. Der Schriftsteller soll vor allem selbst zu dem Schüler reden, und das thut er nicht dadurch, dafs man über die Gedanken, die er bringt, mehr oder weniger ausführlich mit den Schülern redet, sondern dadurch, dafs man seine Worte in die Muttersprache übertragen läfst so wortgetreu als möglich, aber zugleich mit Vermeidung alles Undeutschen und unserer Sprache Fremden. Mir ist es nun aber beim Hospitieren so vorgekommen, als ob über der gründlichen Besprechung des Inhaltes die Übersetzung als solche zu kurz käme. Verfiel man

früher in den Fehler, dafs man bei der Lektüre eines Sophokles ohne Not, ohne dafs es die Korrektur einer falschen Übersetzung oder das mangelnde Verständnis verlangte, grammatische Regeln heranzog und ausführlich besprach, also geradezu von dem intensiven Erfassen des Inhaltes ablenkte, so scheint man in den Reformanstalten leicht in den Fehler zu verfallen, bei der Besprechung des Inhaltes allerlei heranzuziehen, was nur im losen Zusammenhang damit steht, wodurch man dann also ebenfalls ablenkt und ein intensives Erfassen der Hauptgedanken des Schriftstellers erschwert. Was für Exkurse kann man z. B. bei der Lektüre des Livius in das Gebiet der römischen Geschichte machen! In der Liviusstunde soll aber vor allem gelesen und immer wieder gelesen werden und nicht römische Geschichte dociert. Es sollen die Schüler auch aus dem Livius Latein lernen, freilich keine toten Vokabeln, Redensarten und Beispiele für grammatische Regeln, sondern neben diesen die Art der Darstellung eines Römers, die Lebens- und Weltanschauung desselben. Bonitz, gewifs ein Muster in der Interpretation der alten Schriftsteller, lobte beim einzelnen Hospitieren und in der gemeinschaftlichen Konferenz das verständnisvolle Eingehen auf den Inhalt und die Besprechung desselben im Anfang der Stunde, warnte aber immer davor, allzulange dabei stehen zu bleiben. Die Hauptsache sei und bleibe das Übersetzen selbst. Also Mafs halten ist hier dringend geboten, und dies auch um so mehr, als die geistige Schulung, die durch das Übersetzen gewonnen wird, doch eine gröfsere ist. Die Besprechung über den Inhalt führt leicht ins allgemeine, wobei die Aufmerksamkeit aller Schüler nicht so in gleicher Weise in Anspruch genommen wird. Dagegen wird beim Übersetzen jeder Schüler gezwungen, auf alles einzelne genau zu achten und daneben einen raschen Überblick zu gewinnen. Bei dem Übersetzen darf aber auch die Besprechung der sprachlichen Eigentümlichkeiten nicht zu kurz kommen. Diese hat stattzufinden bei der Durchnahme des Nenpräparierten. Ohne genaue Sprachkenntnis kein eindringendes Verständnis des Inhalts! Hat aber die Besprechung des Inhaltes und Gedankenzusammenhanges zu viel Zeit in Anspruch genommen, so bleibt nicht genug Zeit zur Besprechung der sprachlichen Seite übrig, und um nur das Pensum der betreffenden Stunde zu absolvieren, mufs jene über das Knie gebrochen werden. Die Folge davon ist dann, wie ich beobachtet habe, dafs bei der Wiederholung der Übersetzung aus der vergangenen Stunde vom Lehrer noch vielerlei verbessert werden mufs. Es ist aber als erstrebenswertes Ziel hinzustellen, dafs die Nachübersetzung in der folgenden Stunde so viel als möglich fehlerfrei und in möglichst gutem Deutsch erfolgt. Um dies zu erreichen, dazu gehört meines Erachtens auch dies, dafs vom Schüler selbst nach dem ersten Übersetzen, nach Verbesserung der Fehler und Ungenauigkeiten und nach der Durchnahme des einzelnen von einem gröfseren Abschnitt noch einmal eine fliefsende, möglichst fehlerfreie Übersetzung in derselben Stunde geliefert wird. Wird das verlangt, dann ist jeder Schüler gezwungen, während der Durchnahme ordentlich aufzumerken, auch gewinnt er nach Besprechung der Einzelheiten bei dieser Methode besser eine Übersicht über das Ganze. Dafs der

Lehrer am Schlufs stets eine Musterübersetzung giebt, scheint mir nur beim Beginn eines Schriftstellers, sowie bei schwierigeren Stellen, längeren Perioden und Hauptpunkten der Darstellung geboten. Im allgemeinen vergeht zu viel Zeit damit, auch sind die Schüler dabei zu wenig selbst thätig. Je länger der Lehrer selbst spricht, das ist eine alte Erfahrung, desto mehr ist wenigstens ein Teil der Schüler bis zur Oberprima hin zum Träumen und Schlafen geneigt.

Der wesentliche Punkt scheint mir also zu sein, dafs der Schüler durch und in der Übersetzung sich als selbstthätig erweist. Damit er dies aber kann, dazu ist zunächst dringend nötig, dafs er über einen gewissen Vokabelschatz verfügt und die Grammatik in den Hauptpunkten sicher und gründlich beherrscht. Ich sage 'beherrscht', d. h. er darf sich nicht erst besinnen bei einer Form wie ἔστη oder ἔστησε, was sie bedeutet, sonst kommt er nie zu einem fliefsenden Übersetzen und raschen Überschen eines Satzes oder eines längeren Abschnittes. Dafs er aber eine solche Sicherheit gewinnt, kann nur durch regelrechtes, längeres Üben erreicht werden. Hierzu reicht aber im Reformgymnasium die Zeit im Griechischen sicher nicht, im Lateinischen nur knapp hin. Daher entstehen dann die mannigfachen Mängel und Lücken, die mir auch in den wenigen Stunden des Hospitierens nicht entgangen sind. Dafs z. B. den Schülern der Unterprima eine Vokabel wie ἀμείβεσθαι in die Feder diktiert werden mufste — es geschah dies bei Gelegenheit des Extemporierens aus den 'Persern' von Äschylos, von denen einige Stücke dort gelesen wurden —, läfst auf eine recht geringe Vokabelkenntnis schliefsen. Auch war es den Schülern der Unterprima schwer, einzelne leichte Vokabeln im Griechischen abzuleiten und dadurch sich die Bedeutung derselben klar zu machen, offenbar weil die einzelnen Vokabeln ihnen noch nicht durch stete Übung zu wirklichem Eigentum geworden waren, dessen Besitz ihnen in jedem Augenblick lebendig war. Ob es angemessen erscheint, aus den 'Persern' auch nur einzelne Partien zu lesen, nachdem die Schüler erst 2 Jahre Griechisch gelernt haben, will mir auch mehr als fraglich erscheinen. Da macht man Experimente im Siegesbewufstsein der neuen Methode und übersieht die Schwierigkeiten und Hemmnisse, die dem vollen Verständnis noch entgegenstehen. Nebenbei gesagt, bin ich auch kein Freund davon, einzelne abgerissene Stücke aus einem Werke dem Schüler vorzulegen, ohne dafs er dasselbe als Ganzes kennen lernt. Das war früher einmal Mode bei dem Gebrauch der Chrestomathien und scheint wieder auf die Tagesordnung zu kommen, ich glaube zum Schaden der Sache. Doch davon vielleicht ein andermal.

Im Lateinischen stand es mit der Vokabelkenntnis in Sekunda und Prima besser, aber immerhin war sie doch nicht so grofs, als wenn von Sexta an wie im alten Gymnasium ein fester Schatz den Schülern fest in das Gedächtnis eingeprägt wird.

Da nun also die Lektüre, wie oben bemerkt, mit ihrem Inhalt in einseitiger Weise in den Vordergrund tritt, so mufs die Grammatik zurücktreten, und Sicherheit wird weder in der Formenlehre noch in der Syntax erreicht. Man fängt schon zu früh an mit zusammenhängender Lektüre; im Lateinischen mit

Cäsar in O III, mit Xenophon sogar schon am Schlufs des ersten Jahres, also in U II. Die Folge davon ist, dafs vieles erraten werden, der Lehrer auf Schritt und Tritt mit der Erklärung einhelfen mufs, dafs das einzelne nur als Einzelerscheinung, nicht als Regel im Zusammenhange nnd ans dem ganzen Sprachsystem erfafst, also leichter vergessen wird. Bei einem ähnlichen Falle mufs demnach — das ist die notwendige Folge — die Erklärung wieder von vorn einsetzen. Meiner Ansicht nach soll die fortlanfende Lektüre zusammenhängender Werke wie Bellum gallicum und Anabasis erst beginnen, wenn in der Grammatik, was die Hanptsachen anbetrifft, sowohl in der Formenlehre als in der Syntax durch stete Übung und Einprägung eine feste Grundlage gelegt ist. Die zusammenhängende Lektüre kann dann mit gröfserem Nutzen hetriehen werden, gewinnt einen schnelleren Fortgang und macht demnach dem Schüler mehr Freude. Ich kann mir nicht denken, dafs in Prima Sicherheit und Gewandtheit im Übersetzen erreicht wird, wenn man in Sekunda noch immer mit genauerer und gründlicher Einübung der Grammatik zu thun hat. Ich habe anch angehört, wie in O I nach dem Übungsbuch von Ostermann übersetzt wurde — es wird also das auf dem Reformgymnasium auch geübt. Das ging im allgemeinen glatt, auch Feinheiten des Stils wurden herücksichtigt; aber die Abschnitte, die vorgelegt wurden, waren die, welche sonst in U I oder wohl gar in O II übersetzt werden. Es ist nun doch wohl kaum anzunehmen, dafs im Laufe des Schuljahres his zum Abituriantenexamen so viel erreicht werden kann als im alten Gymnasium, wo dann noch $1^1/_2$ Jahre oder gar zwei zur Verfügung stehen.

Kurz ich hatte den Eindruck, dafs im Lateinischen die grammatische Sicherheit und Gewandtheit nicht erreicht wird, die das alte Gymnasium erzielt.

Noch schlimmer war die Sache aber im Griechischen. Hier fehlt mir freilich zur völligen Beurteilung der Homer, namentlich die Ilias; aufser Äschylos habe ich nur Prosa gehört. In Untersekunda wurde die Grammatik mit allem Eifer betriehen, und was da in dem einen Jahre erreicht werden kann, wurde auch erreicht, aber in Obersekunda und Unterprima fehlte doch mancherlei, was für die Lektüre dringend erforderlich ist: es war entweder vergessen oder hatte hei der Kürze der Zeit keine Berücksichtigung gefunden. Ich hin gewifs auch dafür, dafs man aus der Grammatik bei der Erlernung das zunächst weglälst, was selten vorkommt; aber man streicht doch heutzutage zu viel, und die Lektüre hat dann den Nachteil davon, sie kommt nicht von der Stelle oder ermangelt der nötigen Gründlichkeit. Und es hleiht in der griechischen Grammatik auch nach Weglassung des Unnötigen und Seltenen noch so viel zu erlernen, dafs ein knappes Jahr dazu nnmöglich hinreicht. Eine Unsicherheit bleiht dann bis oben hin, zumal da in Obersekunda auch noch der homerische Dialekt dazn erlernt werden mufs.

Knrz, wenn ich alle Eindrücke zusammenfasse, dann kommc ich zu dem Resultat, dafs auch mit dem Urteil anderer Kollegen übereinstimmt, die der Reformidee nicht prinzipiell ahgeneigt gegenüber stehen, ja in gewissem Mafse an der Realisierung derselhen mitgearbeitet hahen: 'im Lateinischen geht

es zur Not, im Griechischen geht es nicht'. Immer vorausgesetzt, dafs, wie ja die Reformer es selbst anstreben, dieselben Ziele erreicht werden sollen wie auf dem alten Gymnasium.

Wenn dies aber das Ergebnis bei solchen Anstalten ist, an denen mit hohem Eifer und grofsem Geschick gearbeitet wird, wo die Neuheit der Sache, die vielen Besuche und die Aufmerksamkeit der pädagogischen Welt Lehrer und Schüler in besonderem Mafse anspannt, wo eine Elite jüngerer, tüchtiger, für die Reform begeisterter Lehrer wirkt, wo das Schülermaterial ein tüchtiges, brauchbares, wohl gesittetes, in der einen Anstalt auch ein oft über das Mittelmafs begabtes ist, wie würde es erst werden, wenn diese Reform allgemeiner durchgeführt würde? Wenn sie auch auf mittlere und kleine Städte ausgedehnt würde, wo gegen Schwerfälligkeit und Trägheit in ganz anderer Weise angekämpft werden mufs, wo auch mit geringerer Begabung von seiten der Schüler gerechnet werden mufs, wo man endlich sich das Lehrerpersonal nicht so auswählen kann, sondern es nehmen mufs, wie es sich bietet, da würden dann die Leistungen dem entsprechend noch geringere sein. Also das alte Gymnasium mit seinem Ruhm der geistigen Schulung und Ausbildung wird, wenn die Reformidee allgemein durchdringt, von seiner Höhe herabsinken, es wird ein Geist der Oberflächlichkeit anstatt der bisherigen Gründlichkeit einziehen, den man in den bisher entstandenen Reformgymnasien kraft und infolge der Energie und der Tüchtigkeit der an ihnen wirkenden Lehrkräfte bis zu einem gewissen Grade zu bannen weifs.

Also: will man das klassische Altertum und dabei auch das Griechische den Mittelpunkt und den Kern auf den humanistischen Gymnasien nach wie vor bleiben lassen —, und das wollen ja, wie schon oben gesagt, die Reformer auch selbst —, dann sei man vorsichtig mit Gründung solcher Anstalten. Die Losung mufs doch sein: an dem alt Bewährten festhalten und dem Stürmen und Drängen derer nicht nachgeben, die heutzutage durchaus etwas Neues wollen, das Alte als Altes gering achten und darauf aus sind, dasselbe so schnell als möglich zu beseitigen.

Ja, nun sagt man aber: 'Das Reformgymnasium bietet im übrigen Vorteile, die reichlich die oben angegebenen Nachteile, falls sie überhaupt vorhanden sind, aufwiegen.' Für mich sind die Nachteile wirklich vorhanden, wie aus dem Dargelegten wohl zur Genüge hervorgeht, und sie sind so schwerwiegend, dafs sie an die Wurzel des ganzen Baumes gehen, denselben also zu zerstören oder wenigstens zur Verkrüppelung zu führen drohen. Es können demnach alle übrigen wirklichen oder vermeintlichen Vorteile nicht dagegen aufkommen. In meinen Augen sind dieselben aber einerseits gar nicht so schwerwiegend, wie sie in der Regel dargestellt werden, und andererseits sind sie wieder vielfach mit Nachteilen anderer Art verbunden.

Da sagt man: 'Die fremden Sprachen folgen in dem Reformgymnasium nicht so schnell hintereinander: VI Französisch, U III Latein, U II Griechisch, dagegen im alten Gymnasium VI Latein, IV Französisch, U III Griechisch.' Dagegen ist zu sagen: 'Zunächst wird dem Quartaner das Französische, nach-

dem er 2 Jahre Latein getrieben hat, nicht die Schwierigkeiten bereiten, die dem Untertertianer das Latein bereitet, trotzdem er 3 Jahre mit Französisch sich beschäftigt hat.' Die Gründe liegen, wie schon oben gezeigt, in dem grammatischen Bau der beiden Sprachen, in dem Verhältnis derselben zu einander in Bezug auf ihre Entstehung, in der eigentümlichen Beschaffenheit des Durchschnittstertianers. Das Griechische kann nicht später als in U III begonnen werden, wenn nicht die Ziele wesentlich verschoben, ja herabgesetzt werden sollen. Endlich bietet das Lateinische dem Tertianer bei der Erlernung des Griechischen trotz der mancherlei Verschiedenheiten der Sprachen in Bezug anf den allgemeinen grammatischen Bau manchen Anhalt, den bei dem Unterrichte zu verwerten des Lehrers Aufgabe ist. Ferner werden die Elemente der Sprachen besser in den unteren Klassen als in den oberen gelernt; dort ist der Schüler dafür aufnahmefähiger und auch im allgemeinen williger. Das charakteristische Merkmal des Gymnasiums ist die logische Schulung durch die Sprache und ihren grammatischen Bau. Diese kann am besten durch das Latein und später durch das Griechische gewonnen werden, also mufs man mit dem Latein beginnen, um den Schüler von vornherein daran zu gewöhnen; durch den Beginn mit dem Französischen wird aber dieser Charakter verwischt und getrübt.

Aufserdem bietet das Nebeneinandertreiben der Sprachen auch Vorteile. Der Schüler wird frühzeitig daran gewöhnt, zu vergleichen, Ähnliches herauszufinden, Verschiedenheiten zu bemerken und auseinander zu halten, ein Vorteil, der nicht zu nnterschätzen ist nnd ein wesentliches Moment bei der geistigen Schulung bildet. Wenn man einwirft, das erfordere gröfsere geistige Befähigung, als sie der Tertianer besitzt, so erwidern wir: Es soll auch nicht alles dem Schüler so erleichtert werden, dafs die Mittelmäfsigkeit auch noch bequem folgen kann. Man thut darin heutzutage auch zuviel. Das Gymnasium ist eben eine höhere Schule, es kann und mufs ein höheres Mafs geistiger Befähigung verlangen, die auch im stande ist, dies Nebeneinander der Sprachen, wie es von Untertertia, oder eigentlich schon von Quarta an beginnt, zu überwinden und zu beherrschen. Die Mittelmäfsigkeit zu züchten, dazu ist eben das Gymnasium zu gut. Und gerade heutzutage ist eine Gelenkigkeit und Schnelligkeit im Auffassen, ein Auseinanderhalten und Sondern, ein rasches Sichzurechtfinden für den höher Gebildeten so notwendig, dafs man einer Übung, die das befördert und ausbildet, nicht scheu aus dem Wege gehen soll aus Furcht, den jugendlichen Geist zu sehr zu verwirren und zu belasten. Dem Schüler des alten Gymnasiums ist es, wie die Erfahrung lehrt und so viele Autoritäten auf den verschiedensten Gebieten, wissenschaftlichen wie gewerblichen, bestätigen, bisher möglich gewesen, sich auf den verschiedensten Gebieten zurechtzufinden, neuere Sprachen, wie das Englische und Italienische leicht und schnell fast so nebenher zu erlernen, verwickelte Verhältnisse leicht zu überschauen und sich hineinzuleben, und ein Hauptgrund dafür ist der, dafs er von früh an, von VI, mit einem ganz fremden Sprachelement sich vertraut gemacht und daneben bald gelernt hat, andere Sprachelemente in sich aufzunehmen, dieselben auseinanderzuhalten und ihre Verschiedenheiten zu erfassen.

Ob dies das Reformgymnasium mit der langsameren Aufeinanderfolge der Sprachen ebenfalls erreicht, will mir höchst fraglich erscheinen; selbst an solchen Musteranstalten, wie ich sie kennen gelernt habe, glaube ich Symptome wahrgenommen zu haben, die mir das Gegenteil zu beweisen scheinen.

Weiter bringt man das sogenannte Filtriersystem zur Sprache, das bei der Reform besser befolgt werden könne! Ich habe schon oben auseinandergesetzt, dafs dies in keiner Weise das ausschlaggebende Prinzip sein darf. Macht man es doch dazu, dann hört eigentlich jegliche gesunde Pädagogik auf, das Banausentum hält seinen Einzug und setzt sich auf den Thron der Weisheit.

Es ist ja wahr, die Entscheidung der Eltern, für welche Art Schule sich der Sohn eigne, wird bei dem gemeinsamen Unterbau hinausgeschoben bis Untertertia, resp. bis Untersekunda, und an und für sich betrachtet ist dies ein grofser Vorteil; das ist nicht zu leugnen. Zeit wird damit gespart, und der Geist wird nicht mit Dingen belastet (Latein, resp. Griechisch), die er nicht zu erfassen vermag. Man macht einmal erst an dem leichteren Französisch eine Probe, und wird dem Schüler das noch schwer, dann entscheidet man sich für die Realschule, wozu nach absolvierter Quarta noch immer Zeit ist. Zeigt es sich dann später in der Tertia, dafs die Begabung für zwei alte Sprachen nicht hinreicht, sondern mehr Neigung für Mathematik und Physik vorhanden ist, so entscheidet man sich nach absolvierter Obertertia für das Realgymnasium. So hat man dann im Gymnasium von U II an nur solche Schüler, die zur Erlernung der alten Sprachen volles Verständnis, hinreichende Begabung und regen Eifer, ja brennende Liebe mitbringen. Alle Klagen, dafs man so viele träge Massen auch in den oberen Klassen mitschleppen müsse, werden dann aufhören. Das klingt alles recht schön. Die Wirklichkeit sieht aber doch vielfach ganz anders aus als dies Phantasiebild der superklugen Reformer.

Denn erstens wird niemals und nirgends so genau 'filtriert', wie die Reformer sich das denken. Bei manchen Schülern entscheidet es sich doch erst im Laufe der Tertien oder noch später, ob sie sich für ein höheres Studium eignen oder nicht. Andererseits spielt die Eitelkeit der Eltern eine grofse Rolle dabei mit, die darauf brennt, den Sohn durchaus in eine höhere Karriere hineinzubringen, und es wenigstens bis Untersekunda, womöglich bis Unterprima versuchen will. Daran wird auch die kürzlich erfolgte Gleichstellung der drei höheren Schulen nicht viel ändern. Denn thatsächlich bleiben einige Zweige, so vor allem die Jurisprudenz und die Theologie, von dieser Vergünstigung ausgeschlossen[1]); auch wird das Gymnasium noch lange nach dem Urteil der Eltern, die ihre Söhne in eine höhere Stellung bringen wollen, einen bevorzugten Rang einnehmen, zumal da es numerisch bis jetzt bei weitem überwiegt und voraussichtlich noch lange überwiegen wird. Und dies ist nun eben auch der Hauptgrund gegen die Filtrierungshoffnungen der Reformer. Denn wo findet man auch gleich in einer mittleren oder gar kleinen Stadt ein Realgymnasium oder eine Realschule, wohin der Sohn geschickt werden kann, wenn

[1]) Dieser Aufsatz ist im Frühling des vergangenen Jahres geschrieben.

sich seine Unfähigkeit für das Gymnasium herausgestellt hat? Selbst in gröfseren Städten, wo mehrere Arten höherer Schulen nebeneinander existieren, ist es oft wegen der Entfernung oder aus andern Gründen nicht leicht, die Umschulung vorzunehmen. Überhaupt ist jeder Schulwechsel, namentlich wenn der Schüler schon längere Zeit auf derselben Schule gewesen ist, nicht gerade erwünscht, er bringt meist Nachteile mit sich.

Ja, sagt man, deshalb werden ja neuerdings gerade diese verschiedenen Anstalten mit gemeinsamem Unterbau gegründet, damit kein Schulwechsel notwendig ist, sondern nur ein Auseinandergehen stattfindet entweder nach absolvierter Quarta in Realabteilung mit modernen Sprachen und Gymnasialabteilung mit Latein und eventuell später Griechisch, oder auch nach absolvierter Obertertia in Realgymnasialabteilung mit Englisch und Gymnasialabteilung mit Griechisch. Die Schule berät dann nach der Erfahrung der 3, resp. 5 Jahre darüber, wohin der Schüler nun am passendsten gehört, und erteilt dementsprechend den Eltern einen Rat. Es sind demnach vier Möglichkeiten der Kombination vorhanden: entweder 1) man verbindet ein Reformgymnasium mit einem Realgymnasium in der Weise, dafs man von U II an eine Gabelung eintreten läfst, oder 2) man verbindet Realgymnasium mit Realschule und läfst die Gabelung mit U III eintreten, oder 3) man verbindet Gymnasium mit Realschule, wobei die Gabelung ebenfalls mit Untertertia beginnt, oder endlich 4) man verbindet Gymnasium mit Realgymnasium und zugleich mit Realschule dann bekommt man also von U III an eine zweifache Gabelung (eine 2. in UII). Neuerdings hat man sogar auch ein altes Gymnasium mit einer Realschule verbunden. Dabei kann doch nur der Gesichtspunkt mafsgebend sein, dafs man ein Gebäude und eine Direktorkraft spart, ein anderer ist mir nicht ersichtlich. Eine solche Verbindung kommt aber hier nicht in Betracht, da wir es nur mit dem Reformgymnasium zu thun haben.

Ob die vierte Kombination (Reformgymnasium, Realgymnasium und Realschule) schon irgendwie versucht ist, ist mir unbekannt. Es wäre jedenfalls ein Monstrum, das der Einheitlichkeit vollkommen entbehrte und darum schwerlich wirkliche Erfolge erzielen, auch schwerlich mit Erfolg von einem Direktor geleitet werden könnte. Von den anderen Kombinationen ist die zweite (Realgymnasium und Realschule) noch am leichtesten durchzuführen. In einer solchen Anstalt bildet dann aufser dem Französischen hauptsächlich die Mathematik das einheitliche Band; auch ist im wesentlichen alles andere gleich oder doch wenigstens ähnlich, nur Latein dort und Englisch hier bilden das Trennende.

Schwerer ist es schon Gymnasium und Realgymnasium zu verbinden, denn dort liegt der Schwerpunkt auf den alten Sprachen, hier auf den neueren und der Mathematik. Es sind also im wesentlichen andere Ziele, die die beiden Anstalten verfolgen, und es wird hier schon schwer, einen Direktor zu finden, der den Anforderungen, die beide Anstalten stellen, in gleicher Weise gerecht zu werden im stande ist. Man hat demnach in kluger Überlegung und richtigem Gefühl da, wo solche Kombinationen früher bestanden haben, eine

Trennung eintreten lassen in zwei Anstalten, jede mit besonderer Leitung. Dies ist auch überall zum Segen ausgeschlagen. Noch weniger passend scheint mir aber die dritte Verbindung (Reformgymnasium und Realschule oder Oberrealschule), da bildet das einheitliche Moment eigentlich nur das Französische, und zwar in den unteren Klassen, denn in den übrigen tritt es ja im Gymnasium gegenüber den alten Sprachen sehr zurück. Ich halte demnach auch eine solche Kombination für sehr wenig fruchtbringend. Nur unter dem rein äufserlichen Gesichtspunkt der Bifurkation nach Absolvierung der Quarta sind da zwei Anstalten miteinander verbunden, die grundverschiedene Ziele haben, demnach auch in der Methode des Unterrichtes grofse Verschiedenheiten aufweisen. Und wenn es für einen Direktor schon schwer ist, ja fast unmöglich, ein Gymnasium oder Realgymnasium mit Doppelklassen bis zur Oberprima hin, wie sie in gröfseren Städten sich vielfach finden, so zu leiten, dafs die Einheitlichkeit gewahrt bleibt und alles zum Segen des Ganzen kräftig und zielbewufst ineinander greift, so ist das bei einer Kombination von Reformgymnasium und Oberrealschule noch viel schwieriger, besonders wenn die Schülerzahl mit Vorschule die der grofsen Gymnasien erreicht oder womöglich übersteigt, also im ganzen 900 oder gar noch mehr beträgt. Es giebt wenige Schulmänner, die körperlich und geistig im stande sind, eine solche Arbeitslast zu tragen, in den meisten Fällen werden sie sich vor der Zeit abnutzen und werden sich trotzdem sagen müssen, dafs sie das Ziel, was sie sich gesteckt, eine einheitliche Schule zu gestalten, nicht erreicht haben. Wir halten alle diese Kombinationen, obgleich sie scheinbar einige Vorteile bieten mögen, für ephemere Erscheinungen, für Experimente — unsere Zeit ist ja so reich daran —, die unter günstigen Verhältnissen (geringe Schülerzahl, einheitliches Kollegium, wissenschaftlich und praktisch tüchtiger Direktor) wohl hier und da bis zu einem gewissen Grade gelingen mögen, die sich aber auf die Dauer und als allgemein anwendbar nicht bewähren werden.

Die Einheitsschule ist eben eine Chimäre, entstanden in dem Hirn solcher Männer, die nur theoretisch zu denken vermögen. Die verschiedenen Arten höherer Schulen sind nun einmal nebeneinander entstanden, entsprechend den Bedürfnissen der Zeit, und jede Schule mag ihre Eigenart entwickeln. Die Mannigfaltigkeit hat auch ihren Segen. Des Einigenden ist in unsern höhern Schulen immer noch genug vorhanden: aufser der religiösen Unterweisung der Geschichtsunterricht, namentlich der in der vaterländischen Geschichte, vor allem aber das Deutsche mit der Einführung in unsere Nationallitteratur. Ich begrüfse es mit grofser Freude, dafs dem Deutschen auch im Gymnasium mehr Raum gegeben ist durch teilweise Erhöhung der Stundenzahl, durch Vertiefung des Unterrichts und durch die Stellung, die der deutsche Aufsatz jetzt neben den andern Fächern auch im Abiturientenexamen einnimmt. Da endlich auf allen drei Schulen Französisch, Mathematik und Physik getrieben wird, so fehlt es nicht an einigenden Momenten. Im übrigen lasse man jede Art sich für sich entwickeln in ihrer Eigentümlichkeit nach ihrer historischen Entstehung und Gestaltung, das alte humanistische Gymnasium also mit dem Centrum der alten Sprachen, die von

unten an den Organismus dnrchdringen müssen mit ihrem Geiste und ihrer Eigentümlichkeit in Formenlehre und Syntax. Wohl aber sinne man immer mehr auf Verbesserung der Methode in der Erlernung derselben. Ich habe manches von den Reformern gelernt in ihrem Unterricht. Es mnfs da alles in der Stunde gelernt werden; darum diese Concentration, diese gewissenhafte Ausnntznng jedes Angenblicks, diese geschickte Gruppierung des Stoffes! Bei Nebendingen hält man sich nicht auf, sondern dringt immer auf die Hauptpunkte und sucht dieselben dem Schüler nahe zu bringen. Jede Stunde bringt dem Schüler etwas Nenes, so bleibt seine Aufmerksamkeit rege. Mit lästigen Wiederholungen wird er nicht viel geplagt (freilich geschieht dies, wie ich schon oben angedentet, oft auf Kosten der Gründlichkeit). Überall wird die Anschannng geweckt nnd als Mittel des Verständnisses benutzt, namentlich im Anfangsunterricht des Französischen, aber auch sonst, wo es eben geht. Die Langeweile ist gebannt ans der Stunde, immer wird das volle Interesse erregt und in Anspruch genommen. In der Lektüre dringt man, wie schon oben gesagt, auf vollkommenes Verständnis des Inhaltes, bringt auch Einzelheiten desselben dem Schüler nahe und setzt ihn in den lebendigen Zusammenhang dessen, was da verhandelt wird. Die einzelne Persönlichkeit des Lehrers stellt sich vollkommen in den Dienst der Idee des Ganzen nnd wirkt an ihrem Teile mit Begeisterung und innerer Überzeugung mit an der Realisierung derselben, jeder hat das grofse Ziel vor Augen, das mit zu verwirklichen ihm eine Ehre nnd Lust ist. Dafs dieser Eifer, dieser lebendige Geist, der alles mit Energie erfafst, auch die Schüler ergreift, ist begreiflich. Daher diese lebendige Teilnahme am Unterricht, dieses schnelle Erfassen, dieses gewandte Eingehen auf die Gedanken des Lehrers! Es war eine Lust, dem zuzuhören und zuzusehen, auch zu sehen; denn die ganze Haltung der Schüler, der Blick ihrer Augen verriet ihre innere Teilnahme, ihren Eifer, sich geistig fördern zu lassen, ihre Willigkeit, der geschickten Führung freudig und mit Lust zu folgen.

Ich habe aber schon wiederholt auf die günstigen Bedingungen hingewiesen, unter denen dort gearbeitet wird. Wo findet man ein so einheitliches Kollegium von geschickten und tüchtigen Lehrern? Wo so geweckte und strebsame Schüler? Wie schon oben bemerkt, war das Schülermaterial in der zweiten Anstalt, in der ich hospitierte, schon geringer, was die Begabung und auch den Eifer anbetrifft. Es mufsten kräftigere Mittel angewendet werden, um den Eifer zu beleben nnd immer wach zu halten.

Also wir im alten Gymnasinm sollen von den Reformern lernen, wo und wie wir nnr immer können, um unsere Methode und die ganze Handhabung des Unterrichtes immer lebendiger und fruchtbringender zu gestalten, den Bildungswert des klassischen Altertums immer reiner herauszuarbeiten, ihn immer voller und kräftiger auf die jugendlichen Gemüter wirken zu lassen, damit sie wirklich von dem Hauche desselben innerlich dnrchdrungen nnd erfafst die Anstalt verlassen, dann wird das alte Gymnasium noch immer auch in der modernen Welt mit ihren Fortschritten in der Technik und Naturwissenschaft seinen Platz behaupten und an seinem Teile nach wie vor mitarbeiten an der

geistigen Ausbildung der gebildeten Jugend unsers Volkes. Aber man darf seine Kraft nicht hemmen durch Experimente, wie die Reformer sie vorschlagen und vornehmen, es mufs bleiben in seinen Grundzügen, was und wie es war. 'Sit ut est, aut non sit'! so heifst es auch hier. Rüttelt man an seinen Grundlagen, so arbeitet man an seinem Verfall. Das wollen die Reformer nicht, im Gegenteil, sie glauben ihm durch ihre Reformen aufzuhelfen. Aber doch thun sie es, denn sie gehen von falschen Voraussetzungen aus und kommen daher zu scheinbar guten, in der That aber unbrauchbaren Resultaten. Darum beantworten wir die Frage: 'Hat das Reformgymnasium eine Zukunft?' rundweg mit 'nein, es hat keine Zukunft'; denn entweder, das hoffen und wünschen wir, sieht man den Irrtum ein und läfst die Reformen über kurz oder lang wieder fallen — dann ist es ein Versuch gewesen, der sich nicht bewährt hat, der aber zeugt von der Regsamkeit in der pädagogischen Welt und von dem Eifer, die alten Bildungsmittel auf neuen Bahnen den Schülern nahe zu bringen; oder aber, und das fürchten wir, wenn wir den Geist der Zeit ansehen, die Reformer sind, ohne es zu wollen, die Totengräber des alten Gymnasiums, hinter ihnen stehen schon die Männer, die mit demselben ganz und gar aufräumen wollen und sehnsüchtig auf die Zeit warten, wo das geschehen kann, und hoffen, dafs die Reformer ihre Pioniere sind für diese Arbeit. Wenn diese Zeit aber kommt, dann wird es heifsen: 'Siehe, die Füfse derer sind schon vor der Thür, die deinen Mann begraben haben, um dich auch hinauszutragen.' Dann wird man auch schnell über das Reformgymnasium hinweggehen; denn es hat seine Arbeit, mitzuhelfen an der Wegräumung 'der alten Ruine', gethan. Viel Dank wird ihm auch nicht zu teil werden, es wird bald vergessen sein. Diese Befürchtung knüpft sich besonders an die stiefmütterliche Behandlung, die das Griechische in dem Reformgymnasium erfährt. Beginn desselben in U II, wird man sagen (wie man es schon gesagt hat), das ist kein rechter Abschlufs, es mufs erst in O II mit dem Anfang des Obergymnasiums beginnen, und von da aus ist dann nur ein kleiner Schritt bis zur völligen Entfernung; höchstens wird man es dann als fakultativen Unterrichtsgegenstand noch dulden. Damit hätte man aber dem alten Gymnasium den Todesstofs gegeben; denn vom Latein würde dann wahrscheinlich auch nicht viel bleiben. Doch inmitten solcher Befürchtungen bleibt auch immer noch eine Hoffnung, nämlich die, dafs der bessere oder soll ich lieber sagen 'der besonnene' Teil unseres Volkes sich wieder besinnt auf die starken Wurzeln seiner Bildung, aus denen bisher so mancher feste Stamm erwachsen ist, der den Stürmen der Zeit getrotzt hat. Wir haben es ja zu unserer grofsen Freude bei den letzten bedrohlichen Stürmen, die über das Gymnasium gegangen sind, gesehen. Es sind mehr Männer zu seiner Verteidigung und Rettung erstanden, als man zuerst erwartet hatte. Handelt es sich um die Existenz, dann wacht der deutsche Michel auf. Darauf hoffen wir noch immer; aber das Reformgymnasium verschwindet auf jeden Fall wieder im Strom der Zeit.

DIE DIENSTINSTRUKTIONEN FÜR LEITER UND LEHRER HÖHERER LEHRANSTALTEN IN VERSCHIEDENEN STAATEN DEUTSCHLANDS UND IN ÖSTERREICH

Von Hans Morsch

Willst du dich selber erkennen,
so sieh, wie die andern es treiben.
Schiller.

Deutschlands Klein- und Vielstaaterei hat in politischer Hinsicht grofsen Schaden gestiftet und die äufsere Macht des Volkes auf Jahrhunderte lang lahm gelegt, aber in kultureller Beziehung hat sie doch manchen Nutzen gebracht. Wäre Friedrichs des Grofsen Staat allein der Träger geistiger Bildung gewesen, so wäre mit seinem Zusammensturz 1806 auch die deutsche Kultur zu Grunde gegangen, und Napoleon hätte mit Preufsen auch das ganze Deutschtum vernichtet. So aber lebte an den kleineren Höfen die deutsche Litteratur und Kunst, die deutsche Philosophie und Geisteswissenschaft ungestört weiter und konnte, fast unbekümmert um den äufseren politischen Niedergang des gröfsten deutschen Staates wie benachbarter Gemeinwesen, neue geistige Nahrung, neues Blut gleichsam aus sich selbst saugen, andern zur Belebung mitteilen und schliefslich das ihrige zur äufseren politischen Befreiung beitragen.

So war es damals, und bis auf die heutige Zeit heben und fördern die vielen kulturellen Mittelpunkte in einer grofsen Anzahl von kleineren und gröfseren Hauptstädten den geistigen Standpunkt der gesamten Nation ganz bedeutend. Derjenige, welcher Deutschlands Gröfse nach aufsen wieder geschaffen, Bismarck, bestätigt dies, wenn er 1869 sagte:[1]) 'Dieser Partikularismus ist die Basis der Schwäche, aber auch nach einer anderen Seite hin die Basis der Blüte Deutschlands. Die kleinen Centren haben ein Gemeingut von Bildung und Wohlstand in allen Teilen Deutschlands verbreitet, wie man es in centralistisch-organisierten grofsen Ländern schwer findet.' Dies gilt auch vom höheren Unterrichtswesen in den verschiedenen deutschen Staaten. Die Anregung, Belebung war gegenseitig, die Verschiedenheiten und Abweichungen dienten eben zur wechselseitigen Verbesserung und Abänderung; auch noch heute können hier die verschiedenen Staaten voneinander lernen, der eine mehr, der andere weniger. Selbst wenn, wie im folgenden geschehen soll, man scheinbar so äufsere, nicht allzuwichtige Dinge wie die Dienstinstruktionen für höhere

[1]) Politische Reden, krit. Ausgabe von Horst Kohl IV 189.

Schulen in verschiedenen deutschen Staaten vergleicht, wird man den Gedanken nicht los, wie gut es sei, dafs nicht eine, etwa die sächsische oder die preufsische, für alle Länder gelte, sondern dafs das Nebeneinanderbestehen oft abweichender Bestimmungen fortgesetzt zu Neuschaffungen führt, welche zwar die älteren in einem benachbarten Staate sehr in Schatten stellten, aber der Gesamtheit nur förderlich waren. Die ältesten Instruktionen sind, abgesehen von der österreichischen (s. unten), die preufsischen, welche, für jede Provinz verschieden, im wesentlichen in den Jahren nach dem Kriege 1866, 1867 und 1868, entstanden sind; die für Westfalen ist freilich schon von 1856, die für Hannover, die auch in Hessen-Nassau eingeführt wurde, von 1873, die für Schleswig-Holstein, fast ganz nach dem Muster der anderen entworfen, vom Jahre 1885 (vgl. Wiese-Kübler, Verordnungen und Gesetze. 3. Anfl. 1885). Es folgten die badischen Verordnungen, enthalten in der 'Organisation der Gelehrtenschulen' von 1869 (vgl. Joos, Die Mittelschulen im Grofsherzogtum Baden, Tauberbischofsheim 1881); dann die Instrnktion für das Königreich Sachsen, enthalten im Gesetz über Gymnasien, Realschnlen u. s. w. vom 22. Aug. 1876, nehst der dazugehörigen Generalverordnung des sächsischen Kultusministeriums vom 7. Mai 1876 (vgl. Codex des im Königreich Sachsen geltenden Kirchen- und Schulrechts, bearbeitet von Paul von Seydewitz, Leipzig 1879); dann die württembergische 'Dienstvorschrift für Vorstände nnd Lehrerkollegien u. s. w.', Stnttgart 1878, znerst 1867, ferner die Instruktion für Österreich, enthalten in dem 'Entwurf der Organisation der Gymnasien', zwar schon aus dem Jahre 1849[1]), aber durch eine Reihe von Ministerialerlassen wesentlich erweitert und erst gesammelt nnd abgedruckt 1884 (vgl. Normalien für die Gymnasien und Realschulen in Österreich, von Dr. Edmund Edler von Marenzeller, Wien 1884, 2 Teile, und hierzu als jüngste Ergänzung: Weisungen zur Führung des Schulamtes u. s. w. Wien 1895, Neudruck 1901.) Endlich die Schulordnung für die humanistischen Gymnasien im Königreich Bayern. Anshach 1874 n. 1891. — Nicht immer konnte und sollte herücksichtigt werden, welche Erläuternngen nnd Änderungen diese doch durchaus im allgemeinen noch zu Recht hestehenden Instruktionen durch spätere Einzelverfügungen erfahren haben. Nur die während der Niederschrift dieses Artikels erschienene neue Versetzungsordnnng für Preufsen macht hiervon eine Ausnahme und mufste eine Ausnahme machen, weil sonst der betreffende Abschnitt gänzlich nngültig geworden wäre. Ferner könnte es, wenn man die verschiedenen Zeiten ihrer Entstehung herücksichtigt, vielleicht ungerecht scheinen, von dem Standpunkt einer jüngeren Instruktion Wort und Inhalt einer viel älteren ahsprechend zu heurteilen; was vor 20 Jahren pafste, wird man sagen, pafst natürlich für die Jetztzeit nicht mehr. Aher die Zusammenstellung mit anderen Dienstvorschriften ist weniger deswegen gemacht, um solche kritischen Streiflichter auf andere ältere zu werfen, als vielmehr deshalb, um die Frage erheben zu können:

[1]) Man merkt dem Entwurfe an, dafs er unter Bonitz entstanden ist, vgl. Paulsen: Geschichte u. s. w. S. 694.

'Warum, wenn in diesem oder jenem Punkte benachbarte Staaten längst zweckentsprechende Änderungen haben eintreten lassen — warum hat man in dem angrenzenden Staate sich dies nicht zum Vorbild genommen, sondern das Alte, wenn es veraltet, bis heute ruhig bestehen lassen?'

Auch der Einwand, dafs, man möchte sagen: vom historisch-geographischen Standpnnkte eine Kritik der einen Reihe von Verfügungen dnrch die andere nicht zulässig sei, weil natürlich für bayrische Verhältnisse andere Vorschriften sein müfsten als für preufsische oder badische, trifft nicht immer zu: es giebt doch einen absoluten Mafsstab, selbst in vielen pädagogischen Dingen; der historisch-geographische Mafsstab kann wohl erläutern und entschuldigen, aber nie absolnt rechtfertigen. So lassen sich auch die preufsischen Instruktionen von 1867/8 wohl erklären aus der Zeit und dem Boden, ans dem sie erwuchsen. Sie gehören der Epoche des Mühlerschen Regiments an, welches in Forsetzung der Revision von 1856 (vgl. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts 1885 S. 706 ff.) dnrchans ein starres bureaukratisches Prinzip vertrat; diese Instruktionen sind echte Kinder ihrer Zeit, eigentlich immer darauf bedacht, die Autorität des Staates, hesonders die des Direktors zu stärken (vgl. Schmidt, Encyklopädie II nnter 'Amtsinstruktioneu'); da für jede Provinz eine besondere Instruktion erlassen wurde, entbehren sie natürlich der Einheitlichkeit und enthalten, wie in fast naiver Weise zugestanden wird in den einleitenden Worten, bei 'gleichen Grundprinzipien eine Mannigfaltigkeit provinzieller Bestimmnngen'. Es braucht wohl nicht gesagt zu werden, dafs, wenn jene Instruktionen von 1867/8 in Preufsen auch noch gedruckt stehen, man mit jenem Geiste, der sie diktierte, gebrochen hat; das zeigen nicht nnr die 'Methodischen Bemerkungen' für die einzelnen Lehrgegenstände, in den 'Lehrplänen und Lehraufgaben von 1901', sondern anch die eben herausgekommene einheitliche Versetzungsordnung für die gesamte Monarchie.[1])

Wir wenden uns nun zu Einzelheiten.

1. Konferenzen; Anzahl der Pflichtkonferenzen

Schon was die Anzahl der abzuhaltenden Konferenzen anbelangt, finden einige Unterschiede zwischen den einzelnen provinziellen Bestimmungen in Preufsen statt. In einigen Provinzen, wie in Pommern, Schlesien, Westfalen, Brandenbnrg sollen allgemeine Konferenzen alle 14 Tage stattfinden, wobei für Brandenbnrg und Schlesien noch der Zusatz 'regelmäfsig' hinzugefügt ist, während für Westfalen diese Zahl noch nicht genug erscheint, denn hier heifst es: mindestens zweimal in jedem Monat. In anderen Provinzen ist die

[1]) Herrn Dr. C. F. Vrha in Wien, der eine sehr schätzenswerte Abhandlung über 'Die Reform des Mittelschulwesens in Ungarn' geschrieben, habe ich sehr zu danken; er gab über österreichische Verhältnisse erwünschte Auskunft. Auch Herrn Oberstudienrat Prof. Dr. Wecklein bin ich zn grofsem Dank verpflichtet; er hat mir einige Paragraphen der bayrischen Schulordnung interpretiert, wie dies Herr Rektor Prof. Dr. Straub in Stuttgart mit grofser Liebenswürdigkeit für die württembergische gethan hat. Ebenso ist von befreundeter juristischer Seite Hilfe erbeten und dankbar angenommen worden.

Grenze weiter gezogen, so in Preufsen, Posen, in der Rheinprovinz, in welchen sie nur alle 4 Wochen stattfinden sollen; freilich auch hier haben wir Hinzufügungen wie: mindestens einmal im Monat, wenigstens alle 4 Wochen (Preufsen, Rheinprovinz, Schleswig-Holstein, Hannover, Hessen-Nassau), so dafs auch hier alle 14 Tage eine Konferenz als notwendig gedacht ist. Immerhin bleibt es ein gewichtiger Unterschied, ob diese Konferenzen alle 14 Tage einberufen werden müssen oder können; wenn in Schlesien, Westfalen, Brandenburg wirklich die Dienstinstruktion innegehalten wird, sind der Direktor und das Lehrerkollegium in diesen Provinzen erheblich mehr belastet als in den andern, wo nur monatlich eine allgemeine Konferenz nötig.

Es erscheint übrigens nicht zweckmäfsig, eine bestimmte Zahl von Konferenzen festzulegen. Denn wird alle 14 Tage oder alle 4 Wochen Stoff zu einer solchen vorliegen? Oder soll immer wieder über den Zustand der Schule, der einzelnen Klassen berichtet werden, auch wenn, was höchst wahrscheinlich, dieser Zustand sich gar nicht verändert hat? Zwar haben Dienstinstruktionen andrer Länder ebenfalls die Pflichtzahl von Konferenzen fixiert, so Baden § 57, Österreich, Organisationsentwurf V § 110 und 'Weisungen' S. 70, wo sie regelmäfsig jeden Monat stattfinden sollen. Aber in andern Ländern ist man nicht so voreilig gewesen; im Königreich Sachsen ist nichts über die Zahl der Konferenzen bestimmt, in Bayern wird die Berufung des Lehrerrates (= Lehrerkonferenz) in jedem Semester mindestens zweimal verlangt, vgl. Titel VII § 44, 7 der bayrischen Schulordnung, während Württemberg noch vorsichtiger bestimmt § 5: der Lehrerkonvent (= Lehrerkonferenz) ist von dem Vorstand (= Direktor) zu berufen, so oft die Angelegenheiten der Anstalt . . . 'es erfordern'.

2. Protokolle, Protokollführung

In allen diesen Konferenzen sollen natürlich Protokolle geführt werden, wie alle preufsischen Instruktionen es festsetzen, ebenso die aufserpreufsischen. Die Führung des Protokolls übernimmt meist der jüngste Lehrer; in der Provinz Sachsen sollen die Lehrer mit Ausschlufs des Direktors in diesem Geschäft abwechseln. Fast alle Dienstvorschriften fordern, dafs das Protokoll am Schlufs von allen Anwesenden unterschrieben wird; einige sagen dies nicht ausdrücklich, wie fast alle nichtpreufsischen, setzen es aber dem Wortlaut nach voraus. Nur § 20 der Instruktion für die Provinz Hannover, die auch für Hessen-Nassau gilt, vom Jahre 1873, scheint dies nicht vorauszusetzen, denn er lautet: 'das Protokoll wird am Schlufs der Sitzung vorgelesen, genehmigt, von dem Direktor und dem Protokollführer vollzogen', also wohl nur von diesen beiden unterschrieben.[1]) Verbindliche Rechtsgültigkeit hat aber das Protokoll nur dann für ein Mitglied des Lehrerkollegiums, wenn es von ihm unterschrieben ist; diejenigen, welche es nicht unterschrieben, brauchen sich vom strengrechtlichen Standpunkt aus eigentlich daran nicht zu kehren, obgleich nach andern aus-

[1]) Merkwürdigerweise soll auch in Württemberg nach § 7 nur der Vorsitzende und der Protokollführer unterzeichnen.

drücklichen Paragraphen die Lehrer angehalten sind, von den Konferenzbeschlüssen nicht abzuweichen, ja der Direktor darüber wachen soll, dafs dies nicht geschieht. Hier ist also eine Lücke. Diese Konferenzprotokolle bewahrt nun bei uns in Preufsen jede Lehranstalt bei sich im Archiv auf, wo sie einen mitunter wohl verdienten Schlaf schlafen. Eine erhöhtere Wichtigkeit legen andere Staaten diesen Protokollen bei. So wird in Österreich O. E. § 114 verlangt, dafs jedes Protokoll unmittelbar darauf im Originale an den Schulrat (Landesschulrat = Provinzialschulkollegium) zur Erledigung einzureichen ist; in Württemberg sollen nach § 8 auf Verlangen die Protokolle der Ministerialabteilung vorgelegt werden, in Bayern sind dieselben nach § 44, Abs. 10 'dem am Schlusse jedes Schuljahres von dem Rektorate über den Stand der Anstalt zu erstattenden Berichte im Originale beizulegen'. Wenn die Protokolle auch an dieser Stelle nicht etwa einem verdienten oder unverdienten Schlummer anheimfallen, sondern thatsächlich von der vorgesetzten Behörde gelesen werden, so geben sie derselben, vorausgesetzt, dafs sie sach- und wahrheitsgemäfs geführt worden sind, ein klares Bild von dem jedesmaligen Zustand einer Schule, und zwar in bequemer Weise. Anordnungen des Direktors, Beschlüsse des Lehrerkollegiums würden sofort oder bald zur Kenntnis der übergeordneten Behörde gelangen. — Man denke von dem Protokolle nicht zu geringschätzig, ist es doch eine Art Kontrolle über alle an der Konferenz Teilnehmende; es schützt den Vorsitzenden wie die einzelnen Oberlehrer vor Übergriffen der andern Kollegen eben dadurch, dafs solche etwaigen Übergriffe oder Angriffe amtlicher oder persönlicher Art sofort schriftlich verewigt werden können; deshalb ist auch das Amt eines Protokollführers sehr wichtig. Ein österreichischer Erlafs schon von 1849 (Normalien Nr. 500) verbietet deshalb dem Vorstand des Lehrkörpers, das Protokoll selbst zu führen, und ordnet an, dafs der Lehrkörper den Schriftführer zu wählen hat, bez. dafs dies Geschäft per turnum besorgt werden solle; die folgende Nr. 501, ebenfalls aus dem Jahre 1849, verbietet nachträgliche Eintragungen in die Sitzungsprotokolle, während es jedem Mitgliede frei steht, sein Votum schriftlich näher zu begründen und Separatvota, aber während der Sitzung, in das Protokoll aufnehmen zu lassen.

Nach den 'Weisungen' 1895, bezw. 1901, S. 58 freilich scheint eine Anzahl von Gymnasien der Verpflichtung, die Konferenzprotokolle im Originale der vorgesetzten Behörde sogleich einzureichen, enthoben zu sein, dieselben sind aber bei den in Österreich sehr häufigen Visitationen dem Landesschulinspektor vorzulegen. Aber auch hier ist wieder das Recht der Lehrer gewahrt, denn es heifst S. 59: 'Protokolle aber, deren Vorlage auch nur ein Mitglied der Konferenz wünscht, sind jedesmal unverzüglich der Landesschulbehörde vorzulegen.' Ja, durch die Schlufskonferenzprotokolle hat in Österreich der Lehrkörper die Möglichkeit und die Verpflichtung, über die Zustände seiner Schule unmittelbar an die vorgesetzte Behörde zu berichten, denn so lautet O. E. § 112, 3: 'Am Ende eines jeden Schuljahres hat die Konferenz sich mit einem an den Schulrat abzustattenden Schlufsberichte über den Zustand von Unterricht und Disziplin in dem Gymnasium während des verflossenen Jahres zu

beschäftigen ... Diesem Schlufsberichte hat der Direktor in seiner Einbegleitung diejenigen Bemerkungen und Anträge in betreff der einzelnen Lehrer beizufügen, welche er im Interesse der Schule und der Lehrer für notwendig erachtet.' In mehreren Ministerialerlassen der darauf folgenden Jahre wird die Einreichung dieser Schlufsberichte dann 'ohne Versäumnis, ohne zu grofse Weitschweifigkeit' gefordert, in einem solchen von 1853 (Norm. 487) wird gesagt, 'dafs ... der Bericht über den Zustand von Unterricht (nach den einzelnen Fächern im ganzen Gymnasium) und Disziplin mit rückhaltloser Angabe aller günstigen oder hemmenden Einflüsse ... vom Lehrkörper selbst abzufassen und in das Protokoll aufzunehmen ist, während der Direktor in einem abgesonderten Berichte selbständig sein Urteil oder seine Bemerkungen, zu welchen er sich allenfalls veranlafst findet, abzugeben hat', vgl. 'Weisungen' S. 59 und 62. Ich habe nicht bemerken können, dafs in andern deutschen Staaten der der vorgesetzten Behörde einzureichende 'Zustandsbericht', wie er in Österreich auch genannt ist, in einer Konferenz vorher protokollarisch unter Mitwirkung des gesamten Lehrkörpers festzustellen ist. Wenigstens in Preufsen macht der Leiter alle 3, jetzt alle 4 Jahre allein und ganz selbständig seinen Bericht über die Anstalt; es bleibt ihm dabei überlassen, Ansichten der Lehrer, die er in der Konfereuz oder sonst wie gehört, darin zu verarbeiten, zu erwähnen oder nicht zu erwähnen. In Preufsen sieht die Behörde den Zustand der Anstalt nur durch die Brille des Direktors, in Österreich auch durch diejenige des Lehrkörpers. Es braucht kaum hinzugefügt zu werden, dafs ein Bild, von zwei Seiten betrachtet, mehr Anspruch auf Objektivität hat. So hat in dieser Hinsicht das Lehrerkollegium eines österreichischen Gymnasiums ein wesentliches Recht vor den Lehrkörpern andrer Staaten voraus. Doch damit sind wir schon zum folgeuden Punkt, zur Kompetenz der Lehrerkonferenz gelangt.

3. Kompetenzen einer Konferenz

Alle Instruktionen überlassen dem Direktor, weun es auch nicht immer geradezu gesagt ist, selbstverständlich die Leitung der Konferenz nnd die Wahl der zu beratenden Gegenstände. Auch über das Abstimmungsrecht der Oberlehrer (d. h. der angestellten Lehrer), der Probekandidaten und technischen Lehrer sind die Bestimmungen gleichbedeutend, aber durchaus nicht über das Was? oder das Worüber? der Abstimmung. Wenn man uun die preufsischen Instruktionen unbefangen liest, so sollte man meinen, dafs Abstimmungen über recht viele Gegenstände stattzufinden haben. Denn die Instruktion für Posen z. B. besagt, dafs der Direktor ... dnrch Abstimmnng die Entscheidung aller der Fragen zu bewirken hat, über welche nach den bestehenden besonderen Vorschriften nicht ihm allein, sondern dem Lehrerkollegium die Entscheidung zusteht. In der Instruktion für die Provinz Posen heifst es: 'Aufserdem sind Gegenstände der Beratung alle allgemeinen Anordnungen didaktischer und disziplinarischer Art, das Verhalten der Schüler in beiden Beziehungen, die Ausführung des Lehrplans, die Ergänzung der wissenschaftlichen und technischen Sammlungen der Anstalt und sonstige Angelegenheiten, welche zu dem

Zweck der Anstalt in unmittelbarer Beziehung stehen.' Hier herrscht überall Unklarheit, denn wo jene für die Provinz Posen bestehenden besonderen Vorschriften, welche den Kreis der Beratungsgegenstände einer Konferenz begrenzen, zu suchen und zu finden sind, ist nicht ersichtlich, ebensowenig, was unter 'allgemeinen Anordnungen didaktischer und disziplinarischer Art ... und sonstigen Angelegenheiten' (cf. die Instruktion für Preufsen) gemeint ist. Der Kreis der Befugnisse einer Konferenz scheint hiernach sehr grofs zu sein, er schrumpft aber recht zusammen, wenn man in der Instruktion für Brandenburg nach allgemeinen ähnlichen Phrasen über Gegenstände der Beratung (alles, was zur Erhaltung guter Zucht ... wünschenswert) lesen mufs: 'Abstimmungen finden bei allen Disziplinarfällen, sowie bei Versetzungen und Erteilung von Zeugnissen statt, aufserdem da, wo der Direktor sie für angemessen hält.' Hier ist zwar die Kompetenz eine ziemlich beschränkte, aber doch fest umschrieben, während in dem Wortlaut der pommerschen Instruktion dies leider nicht der Fall ist (§ 10): '... Konferenzen des Lehrerkollegiums, welche zur Beratung und Beschlufsnahme über Angelegenheiten der Schule gehalten werden sollen'. Zwischen Beratung und Beschlufsnahme ist hier also wohlweislich unterschieden. Gleich darauf lesen wir sogar nur von einer Besprechung: 'Gegenstände der Besprechung in den Konferenzen sind besonders Stoff und Methode des Unterrichts, die Lehr- und Lektionspläne, die einzuführenden Lehrbücher und Ausgaben, ... Fleifs, Fortschritte und Betragen der Schüler, die Anordnung der Prüfung und der Schulfeierlichkeiten, die Zensuren und Versetzungen ..., wichtige Disziplinarfälle ...' Das Feld der Besprechung ist hier sehr grofs, auch wohl dasjenige der Beratung; wie grofs dasjenige der Beschlufsnahme durch Abstimmung[1]) ist, geht leider nirgends hervor. In Pommern hat nun nach § 25, worauf wir noch besonders zurückkommen werden, der Direktor allein nach Anhörung der Konferenz, sogar bei Versetzungen, auf seine Verantwortlichkeit zu entscheiden, so dafs hier der ganze Apparat einer Konferenz unnötig ist. Nur die 'Verweisung' von der Anstalt soll nach den Dienstinstruktionen fast aller Provinzen — auch in Pommern (§ 20 ff.) soll nur das Lehrerkollegium solche Strafe verhängen — durch Beschlufs des Kollegiums erfolgen[2]), oft unter Hervorhebung ganz besonderer Bestimmungen, z. B. eines sofortigen Berichtes an die vorgesetzte Behörde. Hier dient offenbar das Lehrerkollegium mit seinem Beschlufs dazu, dem Direktor den Rücken zu decken. Abgesehen also von jenem präzisen Wortlaut der brandenburgischen Instruktion und einem Paragraph der Kieler Konferenzordnung vom 12. Februar 1872, wo solche

---

[1]) Cf. Mann, Die Kompetenzen der Lehrerkollegien der höheren Unterrichtsanstalten in Preufsen. Brandenburg a. H. 1874. — Es ist die einzige Schrift, die ich über den ganzen Gegenstand gefunden habe.

[2]) Ganz klar in der Kieler Konferenzordnung vom 12. Februar 1872 § 7 ausgedrückt: 'Sie (die Lehrerkonferenz) hat über schwerere Disziplinarfälle zu entscheiden; namentlich steht ihr ausschliefslich die Verweisung eines Schülers zu.'

Kompetenz in Versetzungen zu erschliefsen ist aus einem kleinen Nebensatze: 'Vorschläge zu machen, über welche abgestimmt wird', herrscht in allen preufsischen Instruktionen Unklarheit, wie weit die Kompetenzen einer ordnungsmäfsig berufenen Lehrerkonferenz sich erstrecken, worüber eine Besprechung und eine Beratung, worüber eine Abstimmung zu erfolgen hat.

Dafs es nicht leicht ist, den Kreis der Beratungsgegenstände einer Konferenz a priori zu umschreiben, ist aus den Paragraphen nicht-preufsischer Schulordnungen recht ersichtlich; fast immer sind es ungefähr dieselben Gegenstände, wie sie mit mehr oder weniger Wortschwall die preufsischen Instruktionen aufzählen. Sehr zweckmäfsig erscheint die Trennung, welche die österreichischen Bestimmungen zeigen, § 111: 'Notwendige Gegenstände jeder Konferenz sind Mitteilung der Verfügungen, Stand des Unterrichts und der Zucht, Rügen und Strafen über einzelne Schüler oder ganze Klassen, die ins Konferenzprotokoll einzutragen sind', und § 112: 'notwendig müssen in der Konferenz zur Verhandlung kommen, ohne deshalb ein regelmäfsiger Gegenstand jeder Konferenz zu sein: jede Frage über den Lektionsplan, die allgemeinen Zeugnisklassen (in Österreich Bezeichnungen, welche unsern Zensurnummern entsprechen), die Rangordnung, die Versetzung, die Ausschliefsung eines Schülers', und jetzt 'Weisungen' S. 70/71. — Ganz kurz nennt § 5 der Verordnung im Königreich Sachsen als Aufgabe der Konferenz: Förderung einheitlicher Thätigkeit durch gegenseitige Anregung, Mitteilung und Besprechung; sodann Beratung und Beschlufsfassung über Angelegenheiten und Vorkommnisse der Schule, endlich Erledigung der höheren Orts ihr zugewiesenen Geschäfte; ähnlich Baden § 57 über Gesamtkonferenzen; ähnlich Württemberg § 4 und 5. Dafs über alle diese Beratungsgegenstände Abstimmung stattfinden mufs, ist zwar nirgends ausdrücklich gesagt, scheint aber doch daraus hervorzugehen, dafs unmittelbar darauf, oft noch in denselben Paragraphen über Stimmrecht, Art der Abstimmung Festsetzungen getroffen worden; doch eine gewisse Unklarheit bleibt auch hier bestehen, aufser in Bayern § 44, 5: 'Die Aufgaben des Lehrerrats sind: Beratungen über den Zustand der Anstalt und über allgemeine Anordnungen didaktischer und disziplinarer Natur, über Verteilung der Unterrichtsfächer und Lehrpensa, über Wahl der Lehrbücher; Beschlufsfassung über Altersdispensen, über die Aufnahme auf Probe zugelassener Schüler, über das Vorrücken der Schüler (Überspringen einer Klasse), über Ergänzung und Verbesserung der Lehrattribute; endlich Bestrafung von schwereren Disziplinarfällen.' Es ist hiernach natürlich nicht ausgeschlossen, dafs auch über die erste Reihe der Gegenstände aufser der Beratung eine Beschlufsfassung durch Abstimmung stattfinden kann. — In keiner dieser Instruktionen findet sich ein Paragraph wie in der brandenburgischen: 'aufserdem da, wo sie der Direktor für angemessen hält'. —

Zwei wichtige Bestimmungen müssen wir hier anreihen, welche sich leider nur in Württemberg, Bayern und Österreich finden. In Preufsen kann, wie wohl überall, jedes ordentliche Mitglied des Kollegiums den Vorgesetzten bitten, über irgend eine Angelegenheit eine Konferenz zu berufen; ob der Direktor es

thut, ist seinem Ermessen durchaus anheimgestellt. Anders in Württemberg[1]) (§ 5): 'der Lehrerkonvent ist von dem Vorstande zu berufen, . . aufserdem wenn wenigstens drei Hauptlehrer einen bestimmten . . ., schriftlich zu motivierenden Antrag auf Berufung . . . stellen', nnd mit noch gröfserer Bestimmtheit in Bayern (§ 44, 7), wo jeder einzelne Lehrer dies Recht hat: 'Jeder Lehrer der Anstalt hat das Recht, in Schulangelegenheiten den Rektor zu einer Berufung des Lehrerrates zu veranlassen . . .' Dafs Beschlüsse durch Stimmenmehrheit gefafst werden, steht überall, ebenso dafs der Vorsitzende bei Stimmengleichheit den Ausschlag giebt; nur wenn es sich um die Dimission handelt, gehört znr Verhängung derselben in Bayern nach § 41, 6 ein wenigstens mit zwei Dritteilen der Stimmen gefafster Beschlufs des Lehrerrats, 'wogegen eine Berufung nicht stattfindet'.

Endlich sei noch erwähnt, dafs in Württemberg nach § 31 der Lehrerkonvent zn beraten und zu beschliefsen hat 'über die Anschaffung von Büchern und andern Lehrmitteln für die Bibliothek und sonstige Sammlungen der Anstalt'; ähnlich in Österreich, vgl. 'Weisungen' S. 70; 7e. — Ich brauche wohl kaum darauf hinzuweisen, dafs auch in Preufsen über viele solche Angelegenheiten, z. B. auch über Anschaffung von Büchern für die Bibliothek, die Konferenz beschliefst, aber nur thatsächlich, wenn der Vorsitzende es zuläfst; ob sie dazu ein Recht hat, ist eine andere Frage.[2])

4. Lektionsplan; Verteilung der Unterrichtsfächer und Ordinariate

Hierin gehen die Direktoreninstruktionen für die einzelnen preufsischen Provinzen ziemlich auseinander. Zwar anf den ersten Blick scheint der Direktor auch hier fast unumschränkte Befugnisse zu haben. In der Provinz Preufsen gilt die Bestimmung (§ 15): 'steht ihm allein die Festsetzung des Lehr- und Stundenplanes zu ohne vorgängige Beratung in der Konferenz', ebenso bestimmt die für Sachsen: 'die Verteilung steht dem Direktor allein zu', genan so steht es in der Provinz Hannover, in Schlesien, in der Rheinprovinz, auch in der allerjüngsten Dienstinstruktion für Schleswig-Holstein von 1885, während die viel ältere Instruktion für Posen § 5[a] nur allgemein besagt: 'die Lektionen für jedes Jahr so zu verteilen, dafs jedem Lehror der für seine Kräfte und seine Qualifikation angemessene Wirkungskreis angewiesen werde'. Andere Instruktionen verlangen nun gerade im Gegensatze zu solchen Bestimmungen dazu eine vorgängige Beratung mit dem Lehrerkollegium; so die pommersche (§ 23): 'Die Abfassung des Lektionsplans steht dem Diroktor allein zn, jedoch mufs derselben in der Regel eine sorgfältige Beratung mit den Lehrern (private Besprechung? oder förmliche Beratung in einer Konferenz?) vorangehen.' Um Mifsverständnissen vorzubeugen, sei gleich bemerkt, dafs unter Lektionsplan zu verstehen ist, wie ausdrücklich angegeben wird: I. Lek-

[1]) Ebenso wird in Österreich O. E. § 110 eine Konferenz berufen, . . . 'so oft zwei ordentliche Lehrer darauf antragen'.

[2]) Auch eine Verfügung vom 17. Jan. 1885, welche die Verwaltung der Lehrerbibliotheken regelt, spricht sich nicht über diesen Punkt aus. —

tions- oder Pensentabelle, II. Lehrertabelle, III. Zeittabelle oder Stundenplan für die einzelnen Tage u. s. w. — ebendasselbe ist unter 'Lektionsplan' in der brandenburgischen Instruktion zu verstehen (vgl. § 17: Pensentabelle, Lehrertabelle, Stundentabelle). Der Zusatz 'in der Regel', der für Pommern gilt, findet sich nicht in der brandenburgischen Instruktion: 'Für jedes Schuljahr hat der Direktor einen Lektionsplan nach vorangegangener Beratung mit dem Lehrerkollegium zu entwerfen und vier Wochen vor dem Beginn desselben zur Prüfung einzureichen. Derselbe mufs enthalten 1) die Pensentabelle, 2) die Lehrertabelle, 3) die Stundentabelle.' Und dieselbe vorgängige Beratung in einer Konferenz verlangt die westfälische Instruktion (§ 16), freilich nach den folgenden Bemerkungen: 'die Verteilung der einzelnen Fächer und Stunden unter die einzelnen Lehrer, für welche lediglich das Bedürfnis der Anstalt mafsgebend ist, . . . steht mit Vorbehalt unsrer Genehmigung dem Direktor allein zu', wird dies wieder beschränkt, und ähnlich lesen wir (§ 17) in der brandenburgischen Instruktion: 'In welchen Lehrobjekten und Klassen ein Lehrer mit Erfolg unterrichten kann, giebt teils das Prüfungszeugnis, teils die nachmalige Erfahrung über die pädagogische und didaktische Befähigung und die wissenschaftliche Weiterbildung desselben an.' Zweierlei springt hier in die Augen. Erstens die grofse Verschiedenheit zwischen Pommern, Brandenburg und Westfalen einer- und andern Provinzen anderseits, hier Konferenzberatung nicht notwendig, sogar einmal verboten, dort ausdrücklich verlangt. Zweitens aber ist die Unbestimmtheit auch der brandenburgischen Instruktion und der andern sehr zu bedauern, die Zusätze heben fast das Vorhergehende auf; wozu soll mit dem Lehrerkollegium der Lektionsplan (auch die Lehrertabelle) erst beraten werden, wenn gleich hinterher die nochmalige Erfahrung über . . . Befähigung, die natürlich der Direktor zu beurteilen hat, noch den Ausschlag geben soll? Auch hier jene Dehnbarkeit, die eigentlich jede Instruktion überflüssig macht; immerhin gewährt die eine Seite der Instruktion, im Sinne der brandenburgischen, den Vorteil, dafs jeder Lehrer zeitig genug von den Absichten seines Vorgesetzten in Bezug auf seine Beschäftigung im nächsten Halbjahr unterrichtet sein mufs. —

Von Interesse wird es sein zu erfahren, welche Befugnisse in andern Staaten hier dem Vorgesetzten zustehen. Im allgemeinen mufs gesagt werden, dafs diese Befugnisse trotz einiger formalen Verpflichtungen des Direktors überall ziemlich grofs sind, man vergleiche Königreich Sachsen § 3 der Verordnung (nach Anhörung des Lehrerkollegiums), § 9 in Württemberg (im Lehrerkonvent vorher zu beraten), in Baden § 56 (Rücksprache mit den Lehrern, mafsgebend ist das Interesse des Unterrichts, persönliche Wünsche finden nur so weit Berücksichtigung, als sie mit diesem nicht in Widerspruch stehen), am besten in Bayern § 42, 6: 'die Verteilung der Unterrichtsfächer und Lehrpensa erfolgt nach Beratung im Lehrerrat durch den Rektor. Hierbei ist in erster Linie die Qualifikation der Lehrer mafsgebend; besondere Wünsche derselben werden berücksichtigt, wenn sie mit den Interessen der Anstalt im Einklang stehen'. In Österreich verteilt der Direktor nach § 96, 3 und

'Weisungen' S. 66 den Unterricht, aber folgende recht wohlthätige, die Lehrer schützende Anordnung steht in Nr. 2 derselben § 96[1]): 'Es ist für thätige Lehrer in der Regel wünschenswert und geisteserfrischend, wenn die Verteilung der Lehrgegenstände nicht durch eine lange Reihe von Jahren unverändert bleibt, sondern innerhalb des Kreises ihrer Befähigung wechselt.' Auch die 'Weisungen' in Österreich verbreiten sich darüber ausführlicher, vergl. S. 66: 'der selbständigen Bestimmung des Direktors ist dagegen vorbehalten der Entwurf des Lektionsplanes, Verteilung der Lehrfächer und Ordinariate, . . . doch wird der Direktor nicht unterlassen dürfen, in der Konferenz die Frage zu stellen, welche Wünsche . . . die einzelnen Lehrer haben. Die ausgesprochenen Wünsche werden in der von den Lehrern selbst gegebenen Formulierung ins Protokoll aufgenommen. . . . Darnach hat der Direktor . . . bei der Einreichung des Lektionsplanes nicht nur das Protokoll der denselben vorbereitenden Konferenz beizulegen, sondern auch seine Verteilung der Lehrfächer und der Ordinariate, namentlich im Verhältnisse zu der bisherigen und zu der von den Kollegen gewünschten, . . . zu motivieren und die Bestätigung desselben durch den Landesschulrat anzusuchen'.

Thatsächlich hat sich wohl an fast allen preufsischen Anstalten auch ein Wechsel, ein gewisser Turnus zwischen den jüngeren (Oberlehrern) einerseits und den älteren Lehrern (Professoren) gebildet[2]); jedes Mitglied der jüngeren oder älteren Abteilung rückt bis zu einer gewissen Klasse (meist von Sexta bis Unter-Tertia, von Ober-Tertia oder Untersekunda bis Prima) in seinen Hauptlehrfächern vor, um Unterrichtserfahrung auf recht viel Stufen frühzeitig zu sammeln, und fängt nach einer Reihe von Jahren auf der untersten wieder an. — Wie ich in letzter Stunde erfahre, ist eine analoge Anordnung neuerdings in Bayern getroffen worden.

5. Das Intercessionsrecht des Direktors

Einem jeden Vorsitzenden eines Beamtenkollegiums, welches in vielen Dingen nach Majoritätsbeschlüssen zu entscheiden hat, mufs wohl ein Intercessionsrecht zukommen, denn ab und zu gilt die Wahrheit des Spruches von Schiller-Sapieha: 'Mehrheit ist der Unsinn, Verstand ist stets bei wen'gen nur gewesen.' Und so liest man denn in der pommerschen Instruktion: 'falls der Direktor von einem Beschlufs der Mehrheit einen wesentlichen Nachteil für die Anstalt besorgt, so ist er befugt, die Ausführung dieses Beschlusses bis nach eingegangener Entscheidung des Kgl. Provinzial-Schulkollegiums auszusetzen, an welches er sofort unter Einreichung des Protokolls zu berichten hat.' Wir können darauf verzichten, den Wortlaut der anderen Instruktionen anzuführen, da der Inhalt derselbe ist; freilich selbst bei diesem so wichtigen Intercessionsrecht sind äufserlich geringfüge redaktionelle Verschiedenheiten der

[1]) Ausführlicher darüber handeln jetzt die 'Weisungen' S. 67.

[2]) Natürlich können besondere, oft zufällige Umstände dies verbieten, z. B. wenn ein ganzes Lehrfach, wie die neueren Sprachen, nur von Oberlehrern vertreten wird, dann hätte der Turnus zwischen diesen selbst stattzufinden.

Fassungen zu bemerken; erstens heifst es in zwei der Instruktionen, diese Berichterstattung an die vorgesetzte Behörde müsse geschehen, 'wenn die Mehrheit es verlangt', und zweitens steht, während überall Ausdrücke wie: 'sofort, sogleich, schleunigst', 'innerhalb der nächsten 24 Stunden' (Kieler Instr. von 1872) diese Berichterstattung äufserst eilig machen, in der Instruktion für die Rheinprovinz (§ 3) nichts von solcher Eile. — Es ist jedenfalls nötig, dafs sie recht bald geschieht. Das Vetorecht hat der Direktor auch in Baden (§ 57), in Bayern (§ 44, 9), im Königreich Sachsen (§ 5 der Verordnung, zu § 9, alinea 3 des Gesetzes vom 22. August 1876), in Württemberg (§ 8), in Österreich (§ 109, 4 und 'Weisungen' S. 69, 5, 6). Am besten wird wohl die Fassung in Bayern gefallen: 'Wenn der Rektor durch einen Beschlufs des Lehrerrates das Interesse der Anstalt für gefährdet erachtet, hat er den Vollzug des Beschlusses bis zum Eintreffen ministerieller Entscheidung zu sistieren.'

6. Versetzungsprüfung; Versetzung

Da während der Niederschrift dieses Artikels die neuen Versetzungsbestimmungen für die höheren Lehranstalten Preufsens erschienen, so haben alle früheren Verordnungen, die in den Dienstinstruktionen der verschiedenen Provinzen recht verschieden waren, nur noch geschichtlichen Wert; doch soll hier auf sie kurz eingegangen werden, weil sie in einigen Paragraphen auch heute noch interessant sind und merkwürdige Vergleichungspunkte mit andern deutschen Staaten haben. Am bekanntesten dürfte es wohl sein, dafs Pommern hier dem Direktor sehr grofse Vollmacht gab, denn nach Nr. 25 der Instruktion hatte er, nachdem der Ordinarius und die Klassenlehrer ihre Vota abgegeben, auf seine Verantwortung hin nach seiner gewissenhaften Überzeugung allein über die Reife eines Schülers zu entscheiden. In allen andern Provinzen sollte durch Abstimmung über Reife bez. Unreife eines Schülers entschieden werden, wobei bei Stimmengleichheit der Direktor den Ausschlag gab und ihm natürlich, wenn ihm der Spruch der Mehrheit ungerecht oder parteiisch zu sein schien, sein Intercessionsrecht zu Gebote stand. — Die einer Versetzung voraufgehenden Versetzungs- oder Klassenprüfungen waren in einigen Provinzen, so in Brandenburg (§ 19) als 'Translokationsexamina' obligatorisch, in andern in das Belieben des Direktors gestellt. Eigentümlich bleibt es nun, dafs bei diesen Versetzungsprüfungen, wie bei den Abstimmungen über die Versetzungen auch die Lehrer der nächst höheren Klasse, in welche der Schüler aufrücken sollte, eine Stimme hatten, vergl. preufsische Instruktion § 27, rheinische Instruktion § 3; bei den Versetzungsprüfungen sollten die Lehrer der nächst höheren Klasse ebenfalls hinzugezogen werden. Eine solche Aufsicht der Kollegen untereinander ist, wenn sie taktvoll gehandhabt wird, gar nicht übel und soll auch in Württemberg nach § 18 in noch weiterem Sinne stattfinden, denn hier sollen die Lehrer der nächst höheren Klasse auch die Aufgaben der schriftlichen Versetzungsarbeiten stellen, nach eingeholter Genehmigung des Vorstandes, und ihre Ausarbeitung überwachen. 'Die Aufgaben zu dieser Prüfung werden von den Lehrern der nächst höheren

Klasse nach eingeholter Genehmigung des Vorstandes oder von diesem selbst gegeben; ihre Ausarbeitung wird von den ersteren überwacht.' Ich weifs nicht, ob und in wie weit früher in den oben genannten preufsischen Provinzen von jenen für sie geltenden Bestimmungen Gebrauch gemacht worden ist. Manche Amtsgenossen werden solche kollegialische Aufsicht[1]) leichter empfinden als die ihres Direktors, manche entschieden wieder nicht, obgleich doch ein häufiger Wechsel der Ordinariate und des Unterrichts auch einen Wechsel dieser Aufsicht zur Folge hat; dafs sie aber als etwas ganz Aufsergewöhnliches anfgefafst werde, daran hindert ihre Handhabnng in Württemberg, wo sie, durch jenen Paragraphen eingeführt, in Kraft ist, wie mir ausdrücklich versichert wird.

Indessen durch die neueste Versetzungsordnung für Preufsen, welche in diesem Punkte endlich einmal für alle Provinzen einheitliche und feste Normen geschaffen hat, sind jene provinziellen Bestimmungen hinfällig geworden. Von diesen neuesten Bestimmungen über Versetzungen seien hier folgende wiedergegeben, auf die es hauptsächlich ankommt. § 2: dem Direktor bleibt es unbenommen, die Unterlagen noch durch mündliche Fragen und durch schriftliche Arbeiten zu vervollständigen. Diese Ergänzung der Unterlagen bildet bei der Versetznng nach Obersekunda die Regel, von der nur in ganz zweifellosen Fällen abgesehen werden darf.

§ 4. Im allgemeinen ist die Zensur 'Genügend' in den verbindlichen wissenschaftlichen Unterrichtsgegenständen der Klasse als erforderlich für die Versetzung anzusehen. Über mangelhafte Leistungen in dem einen oder andern Fache kann hinweggesehen werden, wenn nach dem Urteile der Lehrer die Persönlichkeit und das Streben des Schülers seine Gesamtreife . . . gewährleistet . . .

§ 5. Unzulässig ist es, Schüler unter der Bedingung zn versetzen, dafs sie im Anfange des neuen Schuljahres eine Nachprüfung bestehen. Dagegen ist es statthaft, bei Schülern, die versetzt werden, obwohl ihre Leistnngen in einzelnen Fächern zu wünschen übrig liefsen, in das Zeugnis den Vermerk aufzunehmen, dafs sie sich ernstlich zu bemühen haben, die Lücken in diesen Fächern im Laufe des nächsten Jahres zu beseitigen, widrigenfalls ihre Versetzung in die nächst höhere Klasse nicht erfolgen könne.

§ 7. Zn den Beratungen über die Versetzung der Schüler treten die Lehrer klassenweise unter dem Vorsitz des Direktors zusammen. Der Ordinarius schlägt vor, welche Schüler zu versetzen, welche zurückzuhalten sind. . . . Ergiebt sich über die Frage der Versetzung oder Nichtversetzung eine Meinungsverschiedenheit[2]) nnter den . . . Lehrern, so bleibt es dem Direktor überlassen,

---

[1]) In Bayern ist diese Art kollegialischen Zusammenwirkens auch bei der schriftlichen Absolutorial-(Reife)prüfung eingeführt, vgl. § 34 1: 'Die Bearbeitung hat nnter Aufsicht zweier Lehrer, von denen jedenfalls einer der Prüfungskommission angehören mufs, stattzufinden n. s. w. — In Baden sind nach § 30 die Lehrer der nächst höheren Klasse zur Osterprüfung hinznziehen (Joos. S. 101).

[2]) 'Meinungsverschiedenheit' unter den Lehrern wird häufig stattfinden, z. B. wenn 5 für die Versetzung, 1 gegen dieselbe ist. Daher ist unter 'Meinungsverschiedenheit' hier

nach der Lage der Sache entweder selbst zu entscheiden oder die Sache dem Königl. Provinzial-Schulkollegium zur Entscheidung vorzutragen.

In den Instruktionen für das Königreich Sachsen finden sich besondere Vorschriften über das Mafs der Anforderungen, welche an Versetzungskandidaten gestellt werden, gar nicht; denn der § 55 der Verordnnng in Sachsen ist ganz allgemein gehalten: 'Nach den im Lanfe des Halbjahrs über die Fortschritte jedes Zöglings gemachten Wahrnehmungen in Verbindnng mit dem Ergebnis der Prüfungen wird . . . zu Ostern die Versetznng in höhere Klassen dnrch das Lehrerkollegium beschlossen nnd festgestellt', ob ein 'Wenig genügend' (bez. Ungenügend) schon in einem Fache den Schüler zurückhalten kann, oder ob dazn erst zwei schlechte Noten in zwei Fächern gehören, wird nicht gesagt.

In den Württembergischen Instruktionen wird in § 18 anf besondere Verfügungen hingewiesen, welche von der Ministerialabteilnng am 30. März 1872 über das Vorrücken gegeben sind. Indessen diese besonderen Verfügungen, welche im Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen in Württemberg 1872 nnd 1873 stehen, beziehen sich nur auf dasjenige Examen an Realanstalten, das zum einjährig-freiwilligen Militärdienst berechtigt, bez. auf das Aufrücken von der 6. zur 7. Klasse (von unsrer Obertertia nach unsrer Untersekunda); nach welchen Grundsätzen im allgemeinen beim Versetzen von jeder Klasse in die nächst höhere zu verfahren ist, darüber hat sich auch erst im Jahre 1891 ein Erlafs der Königl. Württembergischen Ministerialabteilung ausgesprochen, aber er ist als Manuskript gedruckt nnd entzieht sich deswegen hier der Mitteilung und Besprechung. — Etwas ausführlicher handeln die Badenschen Instruktionen darüber, § 34 (bei Joos S. 110): 'Sollte ein Schüler, im ganzen genommen, für fähig zur Promotion erkannt werden, aber in einem einzelnen Gegenstande noch zurück sein, so kann er unter der Bedingung promoviert werden, dafs er sich durch Privatstunden[1]) vervollkommnet und erforderlichenfalls später noch einer besondern Prüfung unterwirft.' Was soll nnn aber geschehen, wenn ein armer Schüler keine Mittel hat, Privatstnnden zn nehmen? Nach dem Wortlaut mufs er zurückbleiben, während der wohlhabende Schüler auf die Bedingung zn nehmender Privatstunden hin versetzt wird; der Nachprüfung ist er ja nur 'erforderlichenfalls' zu unterwerfen. Mit dieser wenig sachgemäfsen Handhabung will es nicht stimmen, wenn kurz vorhergeht: 'Das Aufsteigen nicht befähigter Schüler ist streng zu verhüten', vergl. § 11 (Joos S. 50): 'Bei den Promotionen von einer Klasse in die andere soll mit aller Strenge auf die gehörige Befähigung der Schüler gesehen werden.' Nur zwei Staaten, Bayern und Österreich, haben sich, ähnlich den allerneuesten preufsischen Bestimmungen, ausführlicher über die Bedingungen der Reife bez.

---

diejenige Spaltung unter den Mitgliedern der Konferenz zu verstehen, bei welcher ebensoviel Stimmen für, ebensoviel gegen die Versetznng sind. — Oder sollte wirklich gemeint sein, dafs zu jeder Versetzung oder Nichtversetznng 'Stimmeneinigkeit' gehöre?

[1]) Vielleicht Druckfehler für: Privatstudien?

Nichtreife eines zu versetzenden Schülers ausgesprochen. Voran stellt Bayern unter § 29, 3 einen Grundsatz, den man leider nur hier und in Baden findet: 'Das Vorrücken nicht hinreichend befähigter Schüler ist mit rücksichtsloser Strenge zu verhindern.' Dem folgt § 29, 4: 'Schülern, deren Leistungen lediglich in einzelnen Gegenständen nicht genügten, kann das Vorrücken nur gestattet werden, wenn ihre Gesamthaltung (in Preufsen: Persönlichkeit und Streben des Schülers) erwarten läfst, dafs sie das Versäumte nachholen und an dem Unterrichte mit Erfolg teilnehmen können. Darüber ist ein Vermerk in das Jahreszeugnis aufzunehmen, dafs er eine gleiche Nachsicht in der nächst höheren Klasse nicht mehr zu erwarten hat. Diese Nachsicht ist bei Schülern ausgeschlossen, welche in denselben Gegenständen wiederholt die Note «ungenügend» erhielten.' Viel schärfer heifst es in Österreich § 73, 6: 'Als Grundsatz für das Aufsteigen in eine höhere Klasse ist streng festzuhalten, dafs es keinem Schüler gewährt werde, der auch nur in einem Gegenstande für den Unterricht in der höheren Klasse entschieden unreif ist.'[1]) — Nr. 7: 'Wenn das Hindernis der Versetzbarkeit in den ungenügenden Leistungen in einem einzigen Gegenstande liegt, und zu hoffen steht, der Mangel werde sich in kurzer Zeit durch Privatfleifs nachholen lassen, so steht es den Lehrern der Klasse, aus welcher der Schüler versetzt werden soll, mit Zustimmung des Direktors frei, demselben die besondere Erlaubnis zu einer am Schlusse der Ferien vor Beginn des neuen Schuljahres abzuhaltenden Prüfung in diesem Gegenstande zu geben, und nach günstigem Ausfall derselben die Versetzung des Schülers nochmals in der Konferenz in Frage zu stellen; doch hat hierauf, als auf eine ausnahmsweise Erlaubnis, der Schüler niemals einen ausdrücklichen Anspruch. — Diese in Österreich also erlaubte Nachprüfung, 'Wiederholungsprüfung' genannt, hat zur Voraussetzung eine schriftliche und mündliche Versetzungsprüfung, vgl. § 73, Nr. 3 und 4, welche dort in jeder Klasse abgehalten werden mufs; dabei hatten früher (wie jetzt in Württemberg), die Lehrer der nächst höheren Klasse einen ziemlichen Einfluss, ihnen sollen nicht blofs die korrigierten Versetzungsarbeiten zur Kenntnisnahme übergeben werden, sondern sie haben auch der mündlichen Versetzungsprüfung beizuwohnen und können gleich dem Direktor 'unter gewissenhafter Berücksichtigung der gebührenden Achtung gegen den Kollegen' sich an derselben beteiligen. — Sieht man diese Normen in den drei benachbarten Staaten, Preufsen, Bayern, Österreich, genauer an, so ist deutlich, dafs man in Bezug auf die Versetzungsprüfungen in Bayern und Preufsen diametral entgegengesetzter Ansicht ist als in Österreich. In den ersteren Staaten sind sie nicht pflichtgemäfs, durchaus in das Belieben des Direktors gestellt, wie § 2 der preufsischen Bestimmung lautet, wie auch aus § 29, 2 in Bayern hervorgeht: 'Dem Rektor, welchem neben dem bisherigen Ordinarius, den übrigen in der Klasse beschäftigten ordentlichen Lehrern und dem Ordinarius der nächst höheren Klasse die

[1]) Auch die 'Weisungen' schärfen S. 16 von neuem ein, dafs an diesem Grundsatz unverrückt festzuhalten ist.

Beurteilung der Reife für das Vorrücken vorzugsweise zusteht, obliegt es, auf Klarlegung der einschlägigen Verhältnisse rechtzeitig Bedacht zu nehmen', das heifst doch wohl: eine mündliche oder schriftliche Versetzungsprüfung kann angeordnet werden, wie in Preufsen. In Österreich dagegen sind diese in Bayern 1891 und soeben vom 1. Jaunar 1902 in Preufsen abgeschafften Versetzungsprüfungen obligatorisch und als solche obligatorische Prüfungen anch in den 'Weisungen znr Führung des Schulamtes an den Gymnasien in Österreich' festgehalten worden. Ebenso bleibt die Übereinstimmung zwischen Bayern und Preufsen interessant in bezug auf Verwerfung der sogenannten Nachprüfung im Anfang eines nenen Schuljahres und Zulassung eines Vermerkes bei nicht ganz genügenden Leistungen in einzelnen Fächern (in dem einen oder andern Facbe), der sogenannten Admonition, wie sie an vielen Anstalten Preufsens längst üblich war. Ob die bayrisch-preufsische Praxis oder die österreichische vorteilhafter ist, läfst sich nicht leicht sagen. Die erstere hat den Vorteil, dafs, wenn man noch solche Nachprüfungen anstellt, man leicht in ein Knäuel von Prüfungen hineinkommt, welches, nach den Versetznngen sich hinziehend, sehr lästig werden kann; auch scheint es zweifelhaft, ob durch ein Nachlernen selbst in den längeren achtwöchentlichen Ferien ein festes Wissen erreicht werden kann, während in Bayern und Preufsen den Schülern dazn viel mehr Zeit, fast ein Jahr, gelassen worden ist. Aber den Nachteil bringt die bayrisch-preufsische Einrichtung wieder mit sich, dafs Schüler in eine höhere Klasse steigen, welche zunächst fast gar kein Fundament haben, auf welches sie die neu zu erlernenden Kenntnisse in dem einen Fache weiterbauen können[1]); mag dies Fundament auch in Österreich durch die Wiederholungsprüfung kein sicheres sein, es ist doch eins vorhanden. — Dann wird, da jetzt die Versetzungsprüfung in Preufsen so gut wie verschwindet, die nach § 2 als Regel hingestellte Versetzungsprüfung von Untersekunda nach Ober-

[1]) Jedoch ist zu hemerken, dafs in Bayern zwischen dem Schlufs des einen nnd dem Beginn des anderen Schuljahres, ähnlich wie in Österreich, eine längere Ferienzeit liegt, welche dem Schüler Zeit läfst, die Lücken seines Wissens auszufüllen. Da dies häufig nicht geschieht und solche Schüler ein Hemmschuh für die höhere Klasse werden, so denkt man nenerdings in Bayern daran, Schüler, die mit einem Vermerk vorrücken, einer sechswöchentlichen Probe zu unterwerfen. Auch für Preufsen, wenigstens für die grofse Zahl von Provinzen, in welchen nach den Versetzungen zu Ostern und Michaelis höchstens 14 Tage Ferien sind, würde eine solche Einrichtung sich empfehlen. Wenn wirklich so ein preufsischer, mit einer Admonition versetzter Junge das Talent danerhaften Sitzfleisches hat und in den kurzen Ferien die Lücken ergänzt, mufs nicht unter der Last der neuen Kenntnisse in der neuen Klasse dies schwache Fundament immer wieder zusammenstürzen? Oder soll nnd kann er erst in der nenen Klasse, während er das neue Pensum lernt, das alte sich einprägen? Wie ist dies möglich? Solche arme hedauernswerten Schüler haben in erster Linie das Material für die 'Überbürdungsfrage' geliefert. Falls von der Befugnis, Admonitionen zu erteilen, nicht ein äufserst seltener Gebrauch gemacht wird, wie in Österreich von der 'Wiederholungsprüfung', so hedeutet dies einfach eine Kapitulation der Schule teils vor der Faulheit, teils vor der Dummheit. Das letztere würde nicht heschämend sein, denn das thun nach Schiller ja auch die Götter, aber das erstere? —

sekunda zur Erlangung des Berechtigungsscheines für den einjährig-freiwilligen Dienst von den Schülern um so schwerer empfunden werden, weil sie etwas Ungewohntes ist; hätten sie, wie in früheren Zeiten, bei jedem Schulschluſs eine Versetzungsprüfung durchzumachen, so würden sie auch in die Prüfung für Obersekunda, welche aus Rücksicht für die Realschulen nun einmal nötig ist, mit leichtem Herzen eintreten als in ein nicht aufsergewöhnliches Examen, und die von Erziehern, von Eltern, von Schülern anerkannte Last dieser Prüfung gerade auf dieser Stufe, gerade in diesen Jahren, weswegen man sie kürzlich gänzlich beseitigte, wird auf denjenigen Anstalten als eine besondere Härte empfunden werden, auf welchen der § 2 der neuen Versetzungsordnung dergestalt gehandhabt wird, daſs man in den übrigen Klassen gar keine Versetzungsprüfungen abhält. Man wird sich der Wahrheit der Ausführungen nicht entziehen können, welche in den österreichischen 'Weisungen' u. s. w. S. 7/8 als Erläuterung zu § 73 zu lesen sind: 'Obgleich hiernach die Versetzung wesentlich nach den Leistungen im gesamten Schuljahre bestimmt wird, so erscheint es doch angemessen, eine ausdrückliche Versetzungsprüfung beizubehalten. Zunächst ist es gerade für die tüchtigsten Schüler ein beachtenswertes Bedürfnis, durch eine Schlufsleistung zu zeigen, was sie in ihrer bisherigen Klasse gewonnen haben . . . dann können bei einzelnen Schülern, bei welchen das Urteil im Laufe des Schuljahres schwankend blieb, die Leistungen in der Versetzungsprüfung mitentscheidend in die Wagschale fallen.'

Aber ein anderer Vorteil der bayrischen und preuſsischen Versetzungsordnung zeigt sich doch wieder in der gröſseren Freiheit des Direktors, bez. des Lehrerkollegiums, die durch § 29, 2, § 29, 4 in Bayern, durch § 2 und § 5 in Preuſsen (event. Versetzung mit einem Vermerk im Zeugnis, Admonition) gegeben wird. Über die Möglichkeit, eine umfangreiche, bez. eine wenig umfangreiche Versetzungsprüfung abhalten zu können, was in Bayern und Preuſsen die ersteren Paragraphen doch gestatten, ist soeben gesprochen; aber auch der preuſsische § 5, wie der bayrische § 29, 4 erlaubt dem Lehrerkollegium, eine gröſsere oder geringere Anzahl von schwachen Schülern mit Admonitionen in die höhere Klasse zu versetzen; in Österreich dagegen ist durch die 'Weisungen' S. 9/10 die 'Wiederholungsprüfung' (Nachprüfung) als eine grofse Ausnahme hingestellt, in Übereinstimmung übrigens mit einem österreichischen Ministerial-Erlafs schon vom 24. Februar 1873, vergl. Normalien 223. In den 'Weisungen' heifst es: 'Die § 73 Punkt 7 des Organisations-Entwurfes erwähnte Erlaubnis einer nachträglich zu bestehenden Prüfung in einem einzelnen Gegenstande ist mit grofser Vorsicht anzuwenden, weil ihr häufiger Gebrauch der leichtsinnigen Vernachlässigung eines einzelnen Gegenstandes Vorschub leisten würde. . . . Nur höchst ausnahmsweise wird sich mit Grund erwarten lassen, die Unreife für den Unterricht in der höheren Klasse aus einem der Sprachfächer oder aus der Mathematik durch Privatfleifs binnen acht Wochen behoben . . . zu sehen.' Jene oben erwähnte Bewegungsfreiheit eines Direktors bez. eines Lehrerkollegiums im Gebrauch des § 5 in Preuſsen hat

also auch wieder einen Mangel; wenn z. B. unter 30 versetzten Schülern 10 bis 12 sich befinden, welche mit Admonitionen in den Sprachfächern oder in der Mathematik durch Beschluſs des Lehrerkollegiums versetzt sind, so ist dies für die spätere Arbeit an dieser so versetzten Schülergeneration sehr erschwerend, und jedes Lehrerkollegium, welches diese Admonitionen nicht als seltene Ausnahmefälle gebraucht, würde sich in sein eigenes Fleisch schneiden. Zieht man alles in allem in Erwägung, daſs nach der österreichischen Verfügung nur ein einziger Gegenstand mangelhaft sein darf, daſs derselbe fast nie eins der Sprachfächer oder die Mathematik sein darf, daſs die Wiederholungsprüfung eine groſse Ausnahme sein soll, daſs endlich das Semestralzeugnis einem solchen Schüler erst nach bestandener Wiederholungsprüfung, am Schluſs der Ferien in die Hand gegeben werden soll, was ausdrücklich gesagt wird, so wird man die österreichische Versetzungspraxis wesentlich strenger finden müssen als die bayrische und die preuſsische.

(Schluſs folgt)

AUS HEINRICH KUNHARDTS LEBEN

Ein Beitrag zur Geschichte der lateinischen Domschule in Bremen[1])

Von Friedrich Lüdecke

In Osterholz bei Scharmbeck lebte und wirkte in der zweiten Hälfte des XVIII. Jahrh. ein Advokat, Namens Knnhardt. Zu thun hatte er genng, zum Leben für sich und seine Familie, die aus Frau und vier Söhnen bestand, zu wenig. Die Mühen nnd Verdriefslichkeiten seiner Sachwalterschaft, die Sorgen um das tägliche Brot machten den schon bejahrten Mann noch reizbarer, als er schon von Natur war. Mit Wohlwollen und Gutmütigkeit wechselte in ihm leidenschaftliche Heftigkeit, die bis zum Jähzorn ausarten konnte, nnd selbst in schriftlichen Eingaben, besonders wenn er eine gerechte Sache verteidigte oder glaubte, seinem Klienten sei Unrecht geschehen, liefs er die nötige Selbstbeherrschung und den üblichen Respekt vermissen. Schliefslich wurde ihm, als er im Widerspruch gegen Entscheide der höheren Instanz, die damals in Stade ihren Sitz hatte, zu weit gegangen war, die Advokatur entzogen. Es war die härteste Strafe, die einen ohnehin dürftigen Familienvater treffen konnte.

Mit welchen Mitteln er seitdem sich nebst den Seinen durchgeschlagen hat, weifs man nicht, jedenfalls war sein Erwerb sehr geringfügig, nnd die Verhältnisse verschlechterten sich bis zum Hungerleiden. Der Druck lastete besonders schwer anf dem Gemüte der Frau und trübte den Kindern die Jugend. Tag und Nacht hatte Frau Kunhardt schon sonst für ihre Söhne sich aufgeopfert, herzensgut, fromm und ergeben die Ausbrüche der Heftigkeit ihres Mannes beschwichtigt, nun vermochte ihr stilles Heldentum sie nicht davor zu bewahren, andere um Nahrung für die Ihrigen anzngehen. Oft auch, wenn die Bauerfrauen ihren Kindern das Frühstückbrot gaben, sah ihr ältester Sohn, Heinrich (geb. 1772), von Hunger geqnält, stumm vor Scham, zu mit dem heimlichen Wunsche, auch ein Stückchen zn bekommen. Solche Jugendeindrücke prägen sich unauslöschlich ein: nur mit Schauder gedachte Heinrich Kunhardt später des Tages, an welchem sein Vater zitternd, bleich, fast besinnungslos vom Gericht zurückkehrte mit der Meldung seiner Absetzung, und Thränen füllten sein Auge, wenn ihm das Bild der von Kummer und Sorgen verzehrten Mutter vor die Seele trat.

Mit seinen Brüdern besuchte Heinrich die Ortsschule; mehr für ihre Ausbildung zu thun, verbot die Mittellosigkeit des Vaters. In seinen Mufsestunden

[1]) Vortrag, gehalten in der Litterarischen Gesellschaft des Künstlervereins in Bremen.

jedoch brachte er ihnen die Anfangsgründe der lateinischen Sprache bei, stellte Lese- und Redeübungen an und liefs massenhaft lateinische Vokabeln und Phrasen auswendig lernen, meist rein gedächtnismäfsig, ohne ausreichenden Anschlufs an Lektüre. Den religiösen Sinn nährten häusliche Andachtsübungen, Morgen- und Abend- und Tischgebete, an manchen Winterabenden wurden Kirchenlieder gesungen oder von den Predigten damals berühmter Kanzelredner, wie Mosheim und Rambach, die eine oder andere von den Knaben vorgelesen. Was ihnen darin unklar war, erläuterte der Vater, und er hielt streng darauf, dafs sie sinngemäfs und eindringlich, mit möglichster Annäherung an das pastorale Pathos vortrugen. Regelmäfsig und willig nahmen die Knaben auch am Gottesdienste teil, nur Krankheit entschuldigte ein Fernbleiben. Von seinem sechsten bis in sein sechzehntes Lebensjahr — bis Oktober 1787 blieb er in Osterholz — versäumte Heinrich Kunhardt keine sonntägliche und auch keine Leichenpredigt, und als 1786 auf den in den Ruhestand tretenden 70jährigen Pastor Bruno, der besser lateinisch als deutsch reden konnte, der Pastor Schiphorst aus Bremen folgte, ein gewandter, kenntnisreicher und geistvoller Redner, hatte er seinen eifrigsten und dankbarsten Zuhörer an dem jungen Kunhardt, der Thema und Disposition der Predigten aufschrieb und sie dann zu Hause, unterstützt durch sein vorzügliches Gedächtnis, mit Fleifs und Eifer ausarbeitete. Wie unvollkommen und unreif diese Versuche bei seinen jugendlichen Kräften auch gewesen sein mögen, der Knabe machte damit, wie er später als Mann bekannte, die ersten Anfänge der Denkübung und schriftlichen Darstellung und fand darin einen geistigen Besitz und ein wohlthuendes Gegengewicht gegen das öde Auswendiglernen der Vokabularien und Phraseologien.

Mehr geistige Anregung, als der Vater geben konnte, freiere Bewegung und Beschäftigung ohne Langweile und Überdrufs hatte Kunhardt auch schon bei Pastor Bruno gefunden. Seine Predigten waren freilich nicht erwecklich und erbaulich, aber er besafs eine ungewöhnliche Kenntnis der alten Sprachen und eine reichhaltige Büchersammlung. Er erkannte die Begabung des jungen Kunhardt und nahm sich seiner bei dem Zusammenbruch der häuslichen Verhältnisse liebevoll an. Er öffnete ihm sein Haus, lud ihn an seinen Tisch, unterrichtete ihn im Lateinischen, Griechischen und Hebräischen, lieh und schenkte ihm Bücher und führte bei Spaziergängen die Unterhaltung lateinisch, kurz, er handelte an ihm wie ein Vater, fand aber auch an ihm den dankbarsten und ergebensten Schüler.

So war Kunhardt fünfzehn und ein halbes Jahr alt geworden (1787). Er besafs eine gute Kenntnis der lateinischen Sprache, eine leidliche der griechischen Formenlehre, so dafs er das Neue Testament ziemlich geläufig ins Lateinische übersetzen konnte, und war im Hebräischen nicht ganz ungeübt. Nun war sein Wunsch, nach Bremen zu gehen und sich dort in die mit dem Dome verbundene lateinische Schule aufnehmen zu lassen. Aber woher die Mittel dazu nehmen? Der Vater war so arm, dafs er nicht einmal für ein Jahr die Wohnungsmiete aufbringen konnte, für Unterhalt, Kleidung, Bücher und Unterricht fehlten alle Mittel. Doch die göttliche Vorsehung, zu der

Kunhardt trotz aller Not nie das Vertrauen verlor, half auch jetzt. Der Vater wandte sich brieflich an einen alten Freund, den Domprediger Nikolai, und fand bei ihm freundliches Entgegenkommen. Er gewährte dem jungen Kunhardt zweimal wöchentlich den Mittagstisch und bewog seine Amtsgenossen Heeren und Rieffestahl zu der gleichen Wohlthat; später, 1789, bewirkte er, dafs Kunhardt in das Königliche Konviktorium, das zwölf Schülern freies Mittags- und Abendessen gewährte, aufgenommen wurde. Ferner hatte Kunhardt in Bremen einen Onkel, mit Namen Carpzov. Dieser stammte aus einer seit länger als zwei Jahrhunderten durch ganz Deutschland berühmten Gelehrtenfamilie, hatte Jurisprudenz studiert, aber aufgegeben, betrieb nun ein Galanterie- und Elleuwarengeschäft und war gleichzeitig Inhaber eines der ersten Gasthäuser Bremens, des blauen Hauses bei St. Ansgarii Kirchhof.[1]) Hier nahmen die angesehensten fremden Kaufleute und vornehmen Herren aller Art Wohnung, und der Besuch wuchs noch während der holländischen Unruhen von 1787 und während der aufgeregten Zeit, die mit der französischen Revolution anhub. Der freundliche Onkel gestattete ihm ihn zu besuchen, so oft er wolle, und dreimal wöchentlich bei ihm zu essen, aber der blöde Junge vom Lande fühlte sich in dem lebhaften Fremdenverkehr bedrückt und wagte kaum ein Wort zu reden, und da auch seine Kleidung zu der feinen Gesellschaft nicht pafste, so besuchte er den Onkel nur, wenn die Not ihn drängte. Kam er dann, so machten die Gewandtheit und Höflichkeit der Fremden in Benehmen und Rede, ihre Erzählungen von Geschäften und Reisen so tiefen Eindruck auf ihn, dafs der Wunsch in ihm rege wurde, die gelehrte Laufbahn aufzugeben. Doch die Liebe zu den Wissenschaften war schon zu fest eingewurzelt; was ihn früher zurückschreckte, des Vaters Strenge und die Trockenheit seines Unterrichts, war vergessen, und als er die erste Klasse der Domschule erreicht und an geistiger Reife und Kenntnissen zugenommen hatte, als er durch Unterricht sich etwas verdiente und sich besser kleiden konnte, da war auch der Kleinmut und die ländliche Befangenheit und Blödigkeit bis auf die letzte Spur geschwunden.

Gleich Kunhardt stammte der gröfste Teil der Schüler aus der hannoverschen Umgegend der Stadt: es waren Söhne von wohlhabenden Landleuten, von Geistlichen, Advokaten und Richtern. Meist wohnten sie durch die Stadt zerstreut bei Kleinbürgern, ohne Aufsicht, und lebten, jeder, wie es ihm beliebte. Sie kneipten, spielten, kauften und verkauften Bücher und waren gemein und unkeusch in Worten und Werken, unter ihren Rüpeleien, ihrer Unverschämtheit und albernem Dünkel hatten schwächere und furchtsame Mitschüler zu leiden, und die Lehrer über ihre Unbescheidenheit und Unfolgsamkeit zu klagen. Einige dieser Burschen, so sagt Kunhardt, glichen in Aussehen und Benehmen mehr Schusterlehrlingen als angehenden Studenten. Ganz besonders fiel dem fromm erzogenen Jüngling auch die Impietät und Frechheit

[1]) Nach dem ersten und ältesten Bremischen Adrefsbuch, dem von 1794. Kunhardt sagt von der bürgerlichen Stellung seines Onkels blofs: cauponam eamque honestissimam exercebat.

auf, mit der manche über heilige Dinge absprachen und die religiösen und sittlichen Gefühle anderer erst verletzten, dann abstumpften. Auch sonst wirkte natürlich das böse Beispiel nachteilig, auch auf Schüler, die aus dem elterlichen Hause gute Sitten und feineres Benehmen mithrachten oder unter besonderer Aufsicht der Lehrer standen. In den stärksten Worten schildert Kunhardt — in seiner lateinisch abgefafsten Darstellung seines Lebens[1]) aus dem Jahre 1823 — diese Zustände, gewifs ohne Übertreibung, wozu die lateinische Form, die nicht blofs für Loh, sondern auch für Tadel die schönsten und kräftigsten Ausdrucksmittel bietet, den guten Stilisten verleiten konnte: es ist vielmehr die sittliche Entrüstung des unverdorbenen Jünglings, die in dem gereiften Urteile des Mannes nachhaltig wiederklingt.

Gegen die Einwirkungen dieser Umgebung war Kunhardt durch seine Armut, aber auch durch seine Erziehung und seinen Fleifs gefeit und machte rasche Fortschritte. In der Sekunda, in die er aufgenommen war (Oktober 1787), verblieb er nur ein halbes Jahr: dies rasche Aufrücken verdankte er seiner Fertigkeit im Latein und einer Auflehnung seiner Mitschüler. Monatlich wurden nämlich lateinische Extemporalien geschrieben, und wer die beste Arbeit lieferte, erhielt den ersten Platz. Da nun Kunhardt durch seine Wort- und Regelkenntnisse allen anderen weit voraus war und stets die besten Arbeiten lieferte, lehnten sie es entschieden ab mit einem zu certieren, der nur Lateinisch und Griechisch, sonst nichts getrieben habe. Durch das einfache Mittel der Versetzung nach Prima wurde die Schwierigkeit von den Lehrern behoben. Eine schwere Sorge aber nahte Michaelis 1788: die Wohnungsmiete war fällig und die Armut im väterlichen Hause in Osterholz so grofs, dafs die vorhandenen Mittel dazu nicht langten. Kunhardt, der Verzweiflung nahe, überlegte schon, ob es nicht besser sei, seine Laufbahn aufzugeben, da hat ihm die göttliche Gnade ein Auskunftsmittel. Er hatte innige Freundschaft mit einem jungen Menschen, der zwar auch arm und obendrein verwaist war, aber umsonst bei seinem Onkel, einem kleinen Kaufmann oder Krämer, wohnte. Dieser erklärte sich bereit, Kunhardt gegen eine geringfügige Miete in sein einfaches Haus aufzunehmen, so dafs beide Freunde dasselbe Zimmer bewohnten und in einem Bette schliefen. Von nun an bestritt Kunhardt die Miete durch Unterricht, den er Apotheker- und Chirurgenlehrlingen, auch einem Kaufmannssohne, gab; auch die Sorge für Kleidung nahm er damit seinen Eltern ab. Die anfangs nötigen Bücher hatte ihm der Subrektor Bredenkamp verschafft, ein Mann, welchen Kunhardt wegen seiner Liebenswürdigkeit und vielseitigen feinen Bildung sehr rühmt. Überhaupt spricht er von seinen Bremischen Lehrern und Wohlthätern mit pietätvoller Anerkennung, und damit ehrt er sich selbst, denn Dankbarkeit ist immer ein Beweis von Tüchtigkeit.

Der Prima gehörte Kunhardt drei Jahre an, bis Ostern 1791. Den Unterricht erteilte der Rektor Ummius, neben ihm der Konrektor Ungewitter und der Subrektor Bredenkamp, deren Thätigkeit sonst vorwiegend der Sekunda

[1]) Seebodes Archiv für Philologie und Pädagogik, 1824.

zufiel. Ummius war der einzige, vor dem die Schüler, auch die robustesten und trotzigsten, wenigstens während des Unterrichts Respekt hatten. Das verdankte er, sagt Kunhardt, zum Teil seiner Stellung als Rektor, viel mehr aber seinen geistigen Fähigkeiten, seinem reifen und scharfen Urteil, seiner umfassenden Bildnng und seinem Lehrgeschick. Von Beruf Theologe, wie damals alle Lehrer höherer Anstalten, war er im Schuldienst geblieben und Philologe geworden. Er war nicht nur ein guter Lateiner, sondern verstand auch geschickt und geistvoll die antiken Autoren zn erklären. Auch die griechischen, die lange hinter die lateinischen hatten zurücktreten müssen, z. B. Homer, zog er in den Kreis der Lektüre und gab ihr überhaupt einen Umfang, der gröfser als jetzt ist. Einige wichtige Autoren fehlen zwar noch, dafür aber wurden andere gelesen, die hente anders bewertet werden und längst verdrängt sind. Auch der Unterricht in der Glanbens- und Sittenlehre und im Hebräischen lag in der Hand des Rektors. Weder grofs noch kräftig, war er doch eine Ehrfurcht gebietende Erscheinnng, ernst, ja mürrisch und finster, aber nicht ohne Witz nnd joviale Laune. Sobald er vor seinen Primanern erschien — es waren durchschnittlich fünfzehn[1]) — war der Tumult, der bisweilen einem rüden Kneipenlärm glich, vorbei, schweigend ging jeder an seinen Platz, und völlige Ruhe und Aufmerksamkeit herrschte während des Unterrichts. Das verdankte Ummius seiner Lehrweise: was er gab, scheint kein zusammenhängender gleichmäfsiger Vortrag gewesen zn sein, nicht das sogenannte Dozieren mit seinem Nachschreiben — nachgeschrieben wurde fast gar nicht —, sondern eine mit weiser Zurückhaltung und kluger Berechnung geübte geistvolle Anregung der Mitarbeit seiner Znhörer. Dies Ziel erreichte er anch, innerhalb und auch aufserhalb der Schule, denn an Fleifs liefsen sie es nicht fehlen. Wie sie seinen Humor schätzten, so scheuten sie seinen Tadel, dem sie anch bei unbedeutendem Anlafs nicht entgingen. Ummins fürchteten alle, viele verehrten, aber wenige liebten ihn.

Im Mittelpunkte des ganzen Unterrichts stand damals noch die lateinische Sprache: auf die Fertigkeit lateinisch zu schreiben und zn sprechen wurde der gröfste Wert gelegt. Diesem Zwecke dienten namentlich die jeden Sonnabend von 8 bis 10 Uhr unter dem Vorsitz und der Leitung eines der drei ersten

[1]) Statistisches Material, woran die heutigen Schulnachrichten überreich sind, geben die älteren gar nicht, nur dem Zufall verdankt man Angaben oder Mutmafsungen über Zahl, Alter und Herkunft der Schüler. Ein zufällig erhaltenes Verzeichnis ergiebt, dafs in dem Jahrzehnt von 1783—1792 insgesamt 78 Schüler in die Prima eintraten, also durchschnittlich jährlich 7, 8. Nimmt man nun an, dafs sie zwei Jahre in der Klasse verblieben, bis sie in das mit der Domschule verbundene Athenäum übertraten oder zur Universität abgingen — manche aber blieben länger —, so ergiebt sich eine Durchschnittszahl von 15. Im Winterhalbjahr 1789—1790 hatte die Prima nach einer genauen Berechnung, die auch wieder dem Zufall zu verdanken ist, 19 Schüler, eine aufsergewöhnlich hohe Zahl. Nach Bredenkamp im Hanseatischen Magazin Bd. 5 wurden in dem Jahrzehnt 1781—1790 insgesamt 219 Schüler in die Domschule aufgenommen, die höchste Zahl, die während eines Jahrzehnts des XVIII. Jahrh. erreicht wurde. Ostern 1791, als Kunhardt die Domschule verliefs, betrug die Gesamtzahl der Schüler 69, und diese verteilte sich auf 5 Klassen.

Lehrer angestellten Disputierübungen. Die älteren Primaner stellten Thesen auf, unterbreiteten sie dem Vorsitzer zur Genehmigung und trugen sie nebst den Namen der Opponenten in ein Sammelbuch ein. Widerspruch und Verteidigung mufsten sich in den strengen Formen der Logik bewegen: nach ihren Gesetzen hatten die Disputierenden Begriffe, Urteile und Schlüsse zu bilden. Gelang es den Opponenten den Thesensteller oder Respondenten, wie er genannt wurde, in die Enge zu treiben, dann kam ihm der vorsitzende Lehrer zu Hilfe. Eifrig bereiteten sie sich auf die Debatte vor, namentlich wenn es sich um eine historische Frage handelte, bis Mitternacht safsen sie auf, um sich aus Büchern über den Gegenstand zu unterrichten, die Wahrheit zu ermitteln und, wenn möglich, die These zu widerlegen. Dem jungen Kunhardt machten diese Übungen besonderes Vergnügen; zu statten kam ihm dabei eine Art philosophischer Vorbildung, die er aus dem väterlichen Hause mitbrachte. Dort hatte er nämlich einen nun gänzlich verschollenen Abrifs der Logik (von Baumeister) mehrere Male durchgelesen, aber ohne ihn zu verstehen, und auf Anordnung seines Vaters etwa dreihundert philosophische Definitionen, die einen Anhang dieses Buches bildeten, wörtlich auswendig gelernt, auch gelegentlich, wenn gelehrte Freunde seines Vaters zugegen waren, zu dessen selbstgefälliger Genugthuung diese Begriffsbestimmungen hersagen müssen. Was damals für ihn eine Quälerei gewesen war, kam ihm jetzt doch zu statten. Vorstellungen, die lange in seinem Geiste gleichsam begraben gelegen hatten, erwachten jetzt zu klarerem Bewufstsein und Verständnis. So ward, was anderen schwerer fiel, ihm leicht, und dies Gefühl steigerte sein Interesse für die Übungen.

Wie schon erwähnt, trugen die Respondenten die von ihnen aufgestellten Thesen in Sammelbücher ein: diese Collectiones thesium, meist schön gebundene mit Goldschnitt versehene Quartbände, sind noch vorhanden und heute im Besitz der Bibliothek der Hauptschule, welche 1817 die Nachfolgerin und Erbin der beiden schon vorher vereinigten höheren Schulen Bremens, des reformierten Pädagogiums und der lutherischen Domschule, wurde. Sie umfassen, freilich in nicht ganz lückenloser Folge[1]), den Zeitraum von 1684—1829, erstrecken sich also noch über 1817 hinaus, denn aus dem Lehrplane der Domschule wurden die lateinischen Disputierübungen in den der Gelehrtenschule, welche der heute Gymnasium genannten Abteilung der Hauptschule entspricht, übertragen und bis dahin fortgesetzt.

Für jede Disputation sind in den Sammelbüchern zwei Seiten, jedoch nicht ein und desselben Blattes, bestimmt: rechts stehen die Thesen, die Seite links gegenüber giebt den Titel dazu, z. B. Praesidio nisus firmissimo viri praenobilissimi amplissimi doctissimi J. Ludovici Ummii huius Athenaei regii Scholaeque cathedralis rectoris longe meritissimi theses sequenti folio inscriptas defendere studuit H. Kunhardt R. O. (d. h. Respondens Ordinarius) oder Cum praesideret vir u. s. w. oder Adiuvante viro u. s. w. Zuweilen fügt der Respon-

[1]) Vorhanden sind 16 Bände, die für die Jahre 1719—1724, 1733—1741 und 1792—1805 fehlen. Aufserdem besitzt die Bibliothek der Hauptschule 4 Bände Theses disputationum in Athenaeo aus den Jahren 1712—1796. In diesem Jahre ging das Athenäum ein.

dent seinem Namen ein symbolum hinzu, einen Leib- und Kernspruch, den er sich gewählt hatte, z. B. In recto decus, Nullus dies sine linea, Sapere aude. Regelmäfsig sind die Namen der Opponenten verzeichnet, das Datum ist nir gend hinzugefügt, nur halbjährliche Abschnitte werden gemacht.

Ich komme nnn zu den Thesen selbst, beschränke mich aber bei der reichen Fülle des Stoffes auf diejenigen, welche von Kunhardt und seinen Mitschülern während seines Aufenthaltes in Prima von Ostern 1788 bis dahin 1791 aufgestellt nnd besprochen wurden, und kann auch aus diesen nur eine gruppierende Auslese geben.

Im allgemeinen ist vorauszuschicken, dafs mit einigen Ausnahmen die Thesen verständig gewählt sind und wirkliche Kontroversfragen enthalten, über die sich also pro und contra etwas sagen liefs, triviale, kaum anfechtbare Behauptungen sind sehr selten. Die grammatische nnd litterarhistorische Seite des Unterrichta tritt in den Thesen zurück, reichen Stoff dagegen bieten Religion, Philosophie und Geschichte. Thesen wie Virgilius est omnium latinorum poetarum elegantissimus; Virgilium Ovidio praeferendum esse contendo; Plinius in conscribendis epistolis Ciceronem snperare mihi videtur; Tacitum optimum puto historicorum veterum kommen nur vereinzelt vor und sind auch nicht fruchtbar, für Schüler jedenfalls ungeeignet, passend dagegen Homerum Hesiodo superiorem aetate fuisse plura sunt quae suadeant; Xenophontem non sine praeiudicio vitam Socratis depinxisse credo und Tragoediae ad corrigendos hominum mores plns valent quam comoediae. Ganz selten sind Interpretationsfragen wie: Locus ille Taciti[1]), cum ait Germanos literarum secreta ignorare, non de litterarum sed de epistolarum amatoriarum ignorantia intelligendns est.

Aus dem Religionsunterricht sind folgende Thesen entnommen: Existentia unius Dei ex solis rationis principiis vix certo evinci potest; Dens definiri non potest; Deus irasci neqnit; Deus impossibilia facere nequit; Ex loco Joh. 4. 14/15 aperte probatur Christum deum esse; Christum vere e sepnlcro surrexisse iam e circnmstantiis conjici posse contendo; Coena sancta minime pro caerimonia est habenda; Transsubstantiatio plane est rejicienda; Fractio panis in s. coena non est necessaria; Infantes per baptismnm fidem habere adfirmo. Errant Pontificii, cum invocationem sanctorum necessariam esse statuunt. — Quo in loco fuerit paradisus nulla ratione certa definiri potest. — Angelos corpore vestitos esse contendo; Angelos primo creationis die creatos esse est verisimile; Angelorum existentia ex ratione probari non potest. — Apocalypsin Ioannis meris phantasiis somniisque repletam esse credo. — Resnrrectio corporum futura est universalis.

Noch zahlreicher sind die Thesen ethischen und allgemein-philosophischen Charakters, z. B. Lex Mosaica nos non obligat; Quidquid est bonum, est etiam licitum; Voluptas est summum bonum; Epicuri illud: voluptatem esse summum bonum, religioni christianae haud contradicit; Omnes boni sunt felices; Quidquid est utile, idem est laudabile; Quodcunque honestum ntile etiam esse ar-

[1]) Germania c. 19.

bitror. — Hic mnndus est optimus; In mundo nil mali fit; Nihil mali a Deo in mundo provenire verum est; Bonum sine malo cogitari nequit, vier Thesen, die sich anf die seit Leibnizens Zeiten das ganze XVIII. Jahrh. hindnrch behandelte Frage der Theodicee beziehen. Ebenfalls auf Leibniz und zwar auf seine Monadenlehre gehen zurück: Leibnitii principinm non dari dno omnimodo similia, verum et utile probo und Non dantur nec dari possunt dno entia perfecte eadem et perfecte similia. Der bekannte Satz der Philosophie Lockes: Nihil est in intellectu, qnod non fuerit in sensn kehrt wieder in der These: Nihil nobis possumns imaginando concipere, nisi quod antea sensibns percepimns.

Auch die Frage der Ewigkeit und Unsterblichkeit wurde behandelt: Nihil semet ipsum potest procreare; Mundns aeternus esse non potest; Si Denm ens iustum et benignnm esse constat, non est qnod de vita dubitemus aeterna; Immortalitas animae ex ratione certo probari nequit; Ex operibns naturae et ratione animum esse immortalem probari potest; Animam esse materialem multa est verisimilitudo; Ex animae immaterialitate non sequitur, nt sit immortalis; Mors est malum; Mors non est malum.

Anf den Eid beziehen sich folgende Thesen:

Iusiurandum numquam rumpere nobis licet; Fides inris iurandi non semper est servanda. Iusinrandum non semper servari potest.

Auf die Ehe:

Unusqnisque nec valetudine corporis nec fortnna impeditus coningium inire debet; Ad liberos procreandos tantnm matrimonium est ineundum; Coelibatus nullo modo laudandus; Omnes homines obligati sunt ad contrahendum matrimonium; Societas coniugialis naturae est conveniens; Non semper requiritur ad matrimonium parentum consensus. Polygamia nullo modo est licita. Dafs diese Thesen für einen Schülerkreis sich nicht eignen, liegt auf der Hand, nnd man versteht nicht, wie ihre Aufstellnng von dem vorsitzenden Lehrer gebilligt werden konnte. Dafs man lateinisch darüber sprach, bessert die Sache nicht.

Auf das Duell:

Non est infame dnellum legibus vetitum recusare; digladiationes privato consilio susceptae nullo modo probandae ac religioni contrariae sunt. Dagegen behaupten andere: Nullum, qno digladiationes privatae tollantur, datur remedium; und: Dari possunt casus, in quibus singulare certamen admittendum est. Ein eifriger Mensurfreund versteigt sich zu der Behauptung: Apud gentes cultu et humanitate praestantes praecipuo in usu sunt digladiationes privatae. Bekanntlich giebt es auch noch heute Leute genug, die ganz dieselben Thesen aufstellen und verteidigen, nur mit dem Unterschiede, dafs es nicht mehr lateinisch geschieht.

Anf den Selbstmord:

Mors volnntaria numquam est licita, saepe autem excusanda; Mortem voluntariam nonnullis in casibus neutiqnam vituperandam esse credo; Qui se ipsum interficit, timidus appellari meretur.

Auf die Sklaverei:

Dominium, quod Europaei in servos exercent, qni ex alia terrarum parte advehuntur, non adeo vituperandnm mihi videtur. Non est servitium contra ius naturae.

Der Geschichte sind folgende Thesen entlehnt:

1) Der griechischen:

Leges Lycurgi Lacedaemoniis plus damni quam utilitatis attulerunt; Educatio puerorum apnd Spartanos non omni ex parte laudanda videtur; Leges Solonis illis, quas Lycurgus tulit, longe sunt anteferendae; Darii expeditio in Graeciam res erat iniusta; Quod Themistocles ad Artaxerxem, regem Persarum, se contulit, non plane potest excusari; Alcibiades magis reprehendendus quam laudandus est; Alcibiades, ille Atheniensinm dux, exilinm meruit. Philippns, rex Macedoniae, prudentia Alexandrum Magnum longe superavit; Plnrima Alexandri bella iniusta fuere; Sine Aristotele Alexander fortasse numquam tantus rex factus esset; Alexander M. magis nomen temerarii terrarum expugnatoris qnam prudentis et fortis principis nomen meretur; Archimedes in expngnatione Syracusarum nihil laudis meretur.

2) Der römischen:

Romam antiquiorem originem habuisse, qnam plerumqne assumitnr, verisimile est; Historia de Roma condita, nt Livins eam narrat, fabula est; Raptus virginum Sabinarum potins est reprehendendns quam laudandus; Sapienter egerunt illi Romanorum reges, qui snperstitionem inter plebem aluerunt; Coriolanns non est laudandns, quod precibus matris nxoris liberorumqne permotus ab oppugnanda Roma abstinuit; Virginius, qnod filiam suam interfecit, non solum est excusandus verum etiam laudandus; Admirandus qnidem, sed non laudandns mihi videtur P. Decius, qui se in proelio cum Latinis devovit; Regulus, cnm vitam pro patria sponte amitteret, omni ex parte est landandus; Hannibalem maximum imperatorem prisci aevi fuisse contendo; Carthaginis deletionem Romanis damnnm attulisse contendo; Iniuste egerunt Romani, cum delerent Carthaginem; Cicero vanae gloriae cupiditatis falso arguitur; Cicero exilii sui ipse fuit auctor; Caesar magis vituperandus quam laudandus; Iulius Caesar in eo qnod se fecit Romanorum tyrannum magis laudandns quam vituperandus est; Bruti factum, quod Caesarem interfecit, erat laudandum; Augustus magis reprehendendus quam laudandus est; Divisio imperii Romani per Theodosium ad interitum eius multum attulit; Interiit imperium Romanum sua ipsius magnitudine; Multum attulit ad interitum imperii Romani religio christiana.

3) Der mittleren und neueren:

Germanos in arte bellica Romanis anteferendos esse arbitror; Bremam a Carolo Magno conditam nego, sed amplificatam auctamque concedo; Carolus M. magis est vituperandus quam landandus; Maximo fuit usui Germanis Caroli M. regimen; Caroli M. imperium triste fuit subditis; Iustum fuit bellum Friderici et Dietzmanni contra patrem Albertum, Thuringiae comitem; Minime vero excnsandus Henricus V, qui patrem imperio movit; Expeditiones sacrae Europae maiora detrimenta quam commoda attulerunt; Expeditiones sacrae Germanorum

salntem promoverunt; Otto Wittelsbachiensis, Comes palatinns in Bavaria, qni Philippum ira commotus interfecit, excusandus mihi videtur; Schwarzins non fuit primns inventor pulveris pyrii; Detectio Americae ab Europaeis facta Americanis magis damno qnam nsni fuit; Nullns ordo plns nocnit generi hnmano quam ille clericorum; Monachi plus contulere ad imminnendum litterarum studium qnam illnd excitandum; Quaeritur an Lutherus ins habuerit reformandi; Reformatio Lntheri ad scientias recolendas multum contulit; Catharina de Medicis infestior et perniciosior fuit Gallis qnam Nero Romanis; Maria, regina Scotorum, iniuste decollata est ab Elisabetha; Philippns II, Hispaniae rex, patrem Carolum V animi bonitate snperavit; Henricus IV, Galliae rex, in eo qnod religionem mntaverit suam, minime est culpandus; Regimen Cromwelli Angliae maximo fuit nsui; Tricennale bellum Germaniae maiora commoda qnam detrimenta attulit; Iesnitae religioni christianae plus ntilitatis quam damni attulerunt; Gustavus Adolphns, Snecorum rex, qnod in proelio ad Lützen mortem non timnit, sed primus semper hosti obvius fuit, tam admiratione quam lande maxima dignus est; Ioannes, comes a Tilly, bonus fuit utiqne imperator atqne haud crudelis; Lndovicus XIV nomine Magni non dignus est; Petrum Magnum Carolo XII, Snecorum regi, anteferendnm esse contendo; Caroli XII imperium plus damni quam ntilitatis attulit Sneciae; Carolum XII, regem Sneciae, a snorum aliqno esse interfectum verisimile est. Fridericum II, Borussiae regem, pie defunctum, fuisse regem magnum, minime autem bonum existimo. Nnllnm tradit historia principem, qui superaverit Fridericnm II, Borussiae regem; Iosephus II magis vituperandns qnam landandus est; Camera Wetzlariensis Germaniae nocet.

Die vier letzten Thesen führen schon in die Zeit, welche für Kunhardt und seine Mitschüler Gegenwart war, und diese Zeit war politisch nnd sozial aufs höchste erregt. Es waren die ersten Jahre der französischen Revolution: die Bewegung, welche die gesamte gesittete Welt ergriff und aufwühlte, zeitigte auch bei der Jugend politische Parteiungen und Debatten, und diese fanden ihren Weg auch in die Disputationen der Bremischen schola cathedralis. Laudanda est quae nuper accidit in Gallia revolutio und Decretum Gallorum, qno patricii ordinis dignitas sublata est, multae magnaeqne utilitatis cansa esse potest behaupten die einen, andere dagegen: Galliae status hodiernus consistere nequit; Novissimum decretnm concilii generalis Galliae, quo omne ordinum et statnnm civilium discrimen tollitur, vituperandum censeo; Aequabilitas omnium imperii ordinum, qualem nuper Francogalli instituerunt, maximis incommodis est obnoxia; Gallorum rebellio est iniustissima nec ipsis solum Gallis sed exteris quoque maxime nociva. Verwandt mit diesen Thesen sind andere über Verfassungsformen und Gesetzgebnng. Die absolnte Fürstengewalt wird verworfen: Princeps tenetur legibus civilibns; Princeps populo suo in rebns ad doctrinam sacram pertinentibus imperare non potest; Subditis licet regem ab imperio removere, si leges publicas violat. Über den Wert der Monarchie, Aristokratie und Demokratie wurde gestritten: Democratia seu populare imperium est deterrima reipublicae forma lantet eine These. Für die beste

Verfassung wird die englische erklärt: Constitutio regni Angliae ceteris regnorum constitntionihus praefereuda videtnr; Felicissimum omnium imperiorum est quod in Britannia viget. Anch über Nutzen nnd Schaden der freien Presse — licentia omnia omnino scripta typis mandandi vulgo Preſsfreiheit — wurde wiederholt debattiert nnd mit Recht hehauptet, daſs die revolutionären Bewegungen der Zeit in der Aufklärung — animorum illustratio — ihren Ursprung hätten.

Anch lokale Ereignisse fanden in den Thesen ihren Reflex. Im Jahre 1786 hatte Lavater, damals einer der populärsten Männer, seine Freunde in Bremen besucht, mehrere Male unter groſsartigem Zulauf gepredigt nnd nebenbei für seine magnetischen Kuren Propaganda gemacht. Dagegen erhoben sich die Rationalisten: einer seiner entschiedensten Gegner war der Rektor Ummius. So erklären sich folgende gegen Lavater gerichtete Thesen: Lavaterus maiori vituperatione quam lande est dignus; Magnetismns res vanissima est. Auch die These: Ars physiognomica plns damni quam utilitatis afferre videtur ist auf Lavater gemünzt, dessen vierbändiges Prachtwerk 'Physiognomische Fragmente zur Beförderung der Menschenkenntnis und der Menschenliebe' das gröſste Anfsehen erregt hatte. — Zwei Jahre später, 1788, wurde in Bremen die erste Freimaurerloge gestiftet. Dies Ereignis mag damals viel besprochen sein und führte auch zn Debatten in der Domschule. Einer hehauptet, der Orden der Freimaurer — liberi caementarii — sei weder zn loben noch zn tadeln, Kunhardt, er sei zu tadeln. Die vorsitzenden Lehrer mögen dabei viel nebelhaftes und naseweises Gerede zu hören bekommen haben. — In deuselben Jahren machte sich in der Domgemeinde eine Bewegung geltend, welche auf Abschaffung der Privatbeichte nnd Einführung der allgemeinen Beichte nnd Vorbereitung znm Abendmahl abzielte und 1791 Erfolg hatte.[1]) Darauf beziehen sich folgende Thesen: Confessio privata puhlicae anteferenda est. Confessio privata est ntilis, sed minime necessaria. Confessio peccatorum privata coram ministro Dei est ahroganda. Confessio peccatorum generalis in quibusdam casihus privatae est anteferenda.

Auch über Sitten nnd Bränche der Zeit, über mancherlei soziale Einrichtungen und Erscheinungen wurde dispntiert, z. B. der Soldatenschacher, den damals deutsche Fürsten trieben, die stehenden Heere mit ihren Vorteilen und Nachteilen, Pietismus, Toleranz, Sprachstudien nnd Wahl der Lektüre werden besprochen. Man hemüht sich zu heweisen, daſs der Tahaksgennſs — nsns herbae Nicotianae — wobei auch an das damals so verhreitete Schnnpfen zn denken ist — sehr heilsam sei oder doch mehr nützlich als schädlich, das Kaffeetrinken aher — usns potus Arabici — ist verwerflich. Die Impfung — insitio variolarum — ist zwar sehr zu empfehlen, aher niemand darf dazu gezwungen werden. Derselhe, der diese These aufstellt, erklärt sich für das Selbststillen der Mütter: unaquaeque mater ex se natis mammas non praebens, excepto morhi casn, est reprehendenda. Federbetten und Öfen schaden der

[1]) S. Rotermund, Geschichte der Domkirche zu Bremen S. 137 ff.

Gesnndheit, der Landaufenthalt ist dem städtischen vorzuziehen, aber ein Eremitenleben darf man nicht führen.

Einmal wird auch die Judenfrage gestreift: die allgemeine Ansicht, die Juden seien schlechte Menschen, sei falsch, und man könne sich nur darüber freuen, dafs ihnen jüngst in Österreich erlanbt sei Doctores juris zn werden. Ganz modern muten an die Thesen: Nostro secnlo non omnino necessaria est homini docto (d. h. einem Gebildeten) veterum linguarum notio und: Medicns graecae linguae cognitione carere nunc temporis potest. Schon vor mehr als hundert Jahren also machten sich Anschaunngen geltend, die heute weit verbreitet sind nnd in dem Streit über die Umgestaltung des höheren Schulwesens mit aller Entschiedenheit vertreten werden.

Diese Auswahl aus rund 800 Thesen, die während eines dreijährigen Zeitraumes aufgestellt wurden, wahrscheinlich aber nicht sämtlich zur Besprechung kamen, mag genügen, wenn sie nicht gar schon zu reichlich ansgefallen ist. Jährlich fanden über 40 zweistündige Dispntierübungen statt. Dafs sie die formale Bildung der Schüler förderten, sie befähigten lateinisch zu denken, zu sprechen und zn schreiben, zur Redegewandtheit, Schlagfertigkeit und klarem Denken beitrugen, leidet keinen Zweifel, und von sich selbst bestätigt das ein anderer Schüler der Domschule, aus den Jahren 1776—1779, der namhafte Göttinger Historiker Heeren, ein Sohn des oben erwähnten Dompredigers, mit den Worten (Selbstbiographie, Historische Werke 1821, S. XVIII): 'Ist Klarheit in meine Ideen, ist Flufs in meine Rede gekommen, so verdanke ich es vorzüglich diesen Übungen und segne die Stunden, die ich darauf verwandt habe', aber eine allseitig befriedigende nnd gründliche Bildung gewährte die schola Petrina nicht. Mangelhaft war der Unterricht in der griechischen Grammatik: während der drei Jahre, welche Kunhardt in Prima zubrachte, trat sie ganz zurück, keine einzige Regel wurde gelehrt oder auch nur angeführt, mancher ganz geläufige Sprachgebranch, z. B. die Wendung οἷός τέ εἰμι mit folgendem Infinitiv und ähnliches blieb unerklärt, so dafs Kunhardt bei seiner Privatlektüre des Herodot stecken blieb und sie verzweifelnd anfgab, bis er sich genügende Hilfsmittel verschafft hatte. Horazens Oden metrisch zu lesen, war er nicht im stande, und mit der Metrik war auch ihre Voranssetzung, die Prosodie, ein wenig bekanntes Gebiet. In der Mathematik und Geographie, der alten wie der nenen, wufsten nur diejenigen Schüler etwas, welche aus besonderem Interesse sich ernstlicher damit beschäftigt hatten. Nach einer Andeutung Kunhardts scheint besonders der mathematische Unterricht unzulänglich gewesen zn sein; man darf aber nicht vergessen, dafs auch dieser damals von Theologen erteilt wurde. Die neueren Sprachen wurden in der Domschule, die ganz der Typns der alten Latein- oder Klosterschule war, offiziell nicht gelehrt.

In das Athenäum, eine Art von Vorbereitungsklasse zum akademischen Unterricht, die von den Schülern der Domschule vor ihrem Abgange zur Universität etwa ein Jahr, selten länger besucht wurde, trat Kunhardt nicht ein. Der Unterricht, der dort gegeben wurde, umfafste im Grnnde dieselben Wissen-

schaften und Sprachen, welche schon in der Prima der Domschule gelehrt wurden, aber in mehr akademischer Form, d. h. es wurden, wenigstens über die Wissenschaften, Vorlesungen gehalten. 'Dafs dies seinen Nutzen hatte', sagt Bredenkamp im Hanseatischen Magazin Bd. V S. 294 ff., besonders, wenn der bisher genossene Unterricht eben nicht der vollkommenste gewesen war, leugne ich nicht. Aber dieser Nutzen, der, für die bisherigen Schüler der Domschule besonders, nur gering war, da sie am Athenäum ihre bisherigen Lehrer und dieselben Lektionen behielten, wurde weit durch andere Nachteile überwogen. Die Mitglieder des Athenäums genossen nämlich, da sie keine Schüler mehr, sondern Studenten sein sollten und zum Beweise davon auch mit dem Ordenszeichen eines akademischen Bürgers, dem Degen, geziert waren, eine gröfsere Freiheit als die Klassenschüler und waren einer weniger strengen Disziplin unterworfen. Natürlich wurde diese akademischartige Freiheit sehr oft gemifsbraucht. Man besuchte die ohnehin nur wenigen Unterrichtsstunden nach Belieben, lieferte die anfgegebenen Arbeiten nach Belieben, nahm an den hier eingeführten wöchentlichen Disputierübungen nach Belieben teil, kurz man lebte ganz nach akademischer Weise, oder wie Horaz die Lebensart des Jünglings tandem custode remoto schildert. Da die Zahl dieser sogenannten Studenten immer nur sehr klein war (selten stieg sie bis zu 10), so bildete sich um so leichter ein dem ernstlichen Stndieren nachteiliger esprit de corps, und der Fleifsige mufste nolens volens mit einwilligen, wenn es seinen weniger thätigen Mithürgern gefiel, eine Stunde anszusetzen. Die Fortschritte, welche der gut vorbereitete Jüngling also am Athenäum machte, waren in Vergleich mit der Zeit, die sie kosteten, nur sehr gering, und die Bemühungen der Lehrer, diesen Unregelmäfsigkeiten zu steuern, hatten nie eine bleibende Wirkung. — Sie sahen es daher nicht ungern, wenn einer oder der andere ihrer hisherigen Schüler das Recht, mit dem Degen paradieren zu dürfen, und die gröfsere Freiheit seinem wahren Nutzen aufopferte und, ohne sich zur Aufnahme unter die Bürger des Athenäums zu melden, so lange in der ersten Klasse blieb, bis er völlig reif für die Akademie war. Ich selbst habe es mehreren, die mich um Rat fragten, geradezu abgeraten, aufs Athenäum zu gehen.' Zu diesen hat vielleicht auch Kunhardt gehört, der freilich des Athenäums mit keiner Silbe gedenkt; jedenfalls that er gut daran keine Zeit zu verlieren in einer Anstalt, deren Eingehen (zu Ostern 1796) Bredenkamp, der selber Bürger des Athenäums gewesen war und zehn Jahre darin unterrichtet hatte, 'als wahren Gewinn für den gründlichen Unterricht und die bessere Disziplin der Jünglinge' ansah (a. a. O. S. 293). Er mochte wohl oft schmerzlich genug empfunden haben, wie nachteilig das böse Beispiel, das im Athenäum gegeben wurde, auf die jüngeren Schüler einwirkte.

Mit Kunhardts Abgang zur Universität lockerten sich seine Beziehungen zu Bremen und hörten nach einigen Jahren ganz auf, ich könnte füglich meine Darstellung hier abbrechen. Aber es ist nicht ohne Interesse zu sehen, wie der charaktervolle Jüngling, der dnrch seinen Fleifs die Mängel seiner Bildung und durch seine sittliche Tüchtigkeit die Gefahren seiner Umgebung und Armut

überwand, sich weiter entwickelte. War seine Lage bisher schon traurig genug gewesen, so steigerte sich zunächst noch seine Verlassenheit, und Hungern nnd Darben begleiteten ihn durch die Jahre, die für so viele die schönsten des Lebens sind. Als er für reif für die Universität erklärt wurde, stand er völlig mittellos da; Verzweiflung bemächtigte sich seiner, wenn er an das häusliche Elend in Osterholz dachte, doch Mut und Gottvertrauen kehrten wieder, als ihm eine freilich nicht ausreichende Unterstützung geboten wurde. Ein älterer Schulfreund, der wissenschaftlich recht zurückgeblieben war, aber trotzdem jetzt abgehen wollte, forderte ihn auf mit nach Helmstedt zu gehen und ihn dort in seinen Studien zu unterstützen, dafür wolle er die Kosten für gemeinschaftliche Wohnung und noch einige andere Bedürfnisse bestreiten. Mit Freuden ging Kunhardt auf das Anerbieten ein, doch es hätte ihm nichts genützt, denn er besafs nicht einmal das Reisegeld. Da aber ward ihm eine zweite Hilfe. Am Tage vor der Abreise teilte ihm der Domprediger Nikolai mit, es sei ihm aus der Kasse der Domstruktur ein jährliches Stipendium von 50 Thalern auf 3 Jahre bewilligt, nnd zahlte ihm zugleich 12½ Thaler im voraus als Reisegeld. Ferner verschaffte ihm Bredenkamp, der in Helmstedt Beziehungen zu dem Professor der Theologie Pott hatte, einen Freitisch im dortigen Konvikt und bewog Pott, den beiden Jünglingen eine Wohnung in seinem Hause zu vermieten. Die geringe Summe, welche Kunhardt besafs, wurde fast ganz auf der Reise verbraucht; mittellos betrat er Potts Haus, aber auf Bredenkamps Empfehlung gütig nebst seinem Freunde empfangen. Pott gestattete ihm den unentgeltlichen Besuch seiner Vorlesungen, die gleiche Vergünstigung gewährten auf ein vorgelegtes Armutszeugnis vier andere Professoren. Sein Stubengenosse entzog sich bald seinem Umgange nnd überliefs sich einem völlig ungebnndenen Leben nnd Treiben, bei ihm dagegen liefsen die Sorgen keinen frohen Jugendmut aufkommen. Die liebliche Umgebung Helmstedts, das beständige schöne Wetter des Sommers von 1791 lockten freilich auch ihn, aber der Gegensatz verdüsterte nnr seine Stimmung. Hungrig mufste er oft znr Ruhe gehen, und er lag dann bis in die tiefe Nacht wach; wenn er ein Abendessen hatte, war es ein Stück trockenen Brotes oder ein schaler Rest des dürftigen Freitisches. Nicht ohne Neid blickte er auf die gut gekleideten und verschwenderischen Kommilitonen, aber dafür sah er sich geschützt gegen manche Versuchung, welcher diese erlagen. So erging es anch seinem Freunde und Stubengenossen: der verlotterte völlig, und wenn er nicht abwesend war, so verleidete er ihm das Zusammenwohnen durch eine Kohorte turbulenter Genossen, die er zum Trinken und Spielen mitbrachte. Schliefslich nahm sich der Hauswirt, Professor Pott, der Sache an, nicht etwa, indem er die Skandalmacher vor die Thür setzte oder dem Mieter kündigte, sondern er wies Kunhardt in einem anderen Teile des Hauses ein ruhiges Zimmer an, wofür dann Bredenkamp bei hiesigen Kaufleuten die Miete zusammenbrachte.

Die Universität Helmstedt, die unter den deutschen Hochschulen in der Pflege der humanistischen Studien einen hervorragenden Rang eingenommen

hat[1]), war damals in Verfall und bot ideal veranlagten, strebsamen Jünglingen wenig; in dem ebenso nahen Göttingen dagegen, das in den beiden Jahrzehnten vor der Revolution seine Glanzperiode erlebte, wo die Altertumswissenschaft unter Heyne, das Geschichtsstudium nnter Schlözer, Spittler nnd Gatterer blühte und anch die dentsche Poesie eine Pflegestätte gefunden hatte, würde Kunhardt wirksamere Unterweisung und reichlichere Anregung gefunden haben. Zwar gab es tüchtige Gelehrte in Helmstedt, aber ohne hinreifsende Wirkung als Lehrer und unfähig in der akademischen Jngend, die nur an künftige Versorgung dachte, Idealismus zn wecken und zu nähren: panem plerique, sagt Kunhardt, doctrinam pauci quaerebant. Vorlesungen über Litteraturgeschichte kamen selten zu stande, Interpretationen klassischer Werke wurden vergeblich angeboten. Die wenigen ideal Gesinnten aber wurden nicht angeleitet sich zu beschränken, sondern trieben sich in einem Vielerlei von Wissenschaften herum, das der Gründlichkeit nur schaden und Fortschritte und Entdeckungen nur aufhalten konnte. Ein spezifisches Studium der Philologie gab es damals noch nicht, das hat erst Friedrich August Wolf geschaffen, und es hat noch vieler Jahre bedurft, bis sich die Philologie von der Verquickung mit der Theologie völlig befreite. So hat denn auch Kunhardt ebensowohl Theologie als Philologie studiert, ja er hat später in Lübeck gelegentlich die Kanzel betreten. Er hörte Kirchen- und Dogmengeschichte, alt- nnd neutestamentliche Exegese und christliche Ethik bei Professoren, die zweifellos tüchtiger in ihren Fächern waren als die Professoren der Philologie in den ihrigen. Von ihnen war der eine, der ältere Wernsdorf, bekannt als Herausgeber der Poetae latini minores, damals alt und öffentlich nicht mehr thätig, der andere, sein Sohn, ein äufserst reizbarer und empfindlicher Mann, stand zeitweilig unter einer geistigen Depression nnd warf dann seine Vorlesungen auf, der dritte, Wiedeburg, Professor der Philosophie, dann auch der Eloquenz nnd Poesie, zugleich Rektor des Helmstedter Lyceums, war bedeutender als Schriftsteller denn als Lehrer. Er hatte die beiden obersten Klassen seiner Schule von den übrigen getrennt, auch räumlich, nnd liefs sie unter seiner Leitung von den Mitgliedern des philologischen Seminars unterrichten. Dazu gehörte auch Kunhardt, dem er den Unterricht in der griechischen Grammatik, dann anch in der Geschichte übertrug, eine harte Aufgabe, da Kunhardt, was er lehren sollte, sich erst mühsam von Lektion zu Lektion erarbeiten mnfste. Aber es gelang, da er natürliches Lehrgeschick besafs und im Unterrichten schon von Bremen her geübt war. Anch in Helmstedt gab er von Anfang an Söhnen von Profcssoren Privatunterricht, und dadurch, wie durch die Mitgliedschaft im Seminar, bibliothekarische Thätigkeit und kleine Schriftstellerei erwarb er sich die Mittel zu einer freilich nur kümmerlichen Existenz. Im Jahre 1795 wurde er zum Magister artium liberalium promoviert und im nächsten Adjunkt der philosophischen Fakultät mit dem Rechte Vorlesungen zu halten. Am liebsten

[1]) Man vergleiche darüber das vortreffliche Buch von F. Koldewey, Geschichte der klassischen Philologie auf der Universität Helmstedt. Braunschweig 1895.

wäre er nun in Helmstedt geblieben und Dozent der Philosophie geworden, da er sich unter der Leitung des Professors G. E. Schulze, der ihn mehr als seine anderen Lehrer fesselte, eingehend mit der damals alles beherrschenden Kantischen Philosophie befafst hatte; weil man aber eine Verlegung der Universität nach Braunschweig plante, ohne dafs die Verhandlungen darüber von der Stelle kamen, so hätte Kunhardt seinen Wunsch erst spät oder gar nicht erfüllt gesehen. Auch drückten ihn Existenzsorgen: trotz der gröfsten Einschränkung war er nicht schuldenfrei geblieben. Er mufste sich also nach einem Schulamte umsehen, und dazu bot sich ihm auf Wiedeburgs Empfehlung eine Aussicht in Lübeck.

Hier war 1795 der achtzigjährige Rektor des Katharineums, Joh. Daniel Overbeck (ein Grofsonkel des berühmten Malers) nach fünzigjähriger Dienstzeit in den Ruhestand getreten und in weiterer Folge davon die dritte Lehrerstelle, die des Subrektors, frei geworden. Um diese bewarb sich Kunhardt und erhielt vom Senate eine Zusage, aber mit der Mafsgabe, dafs erst nach Overbecks Tode der Antritt des Amtes erfolgen solle. Offenbar rechnete man darauf, Overbeck werde bald sterben, und dann sollte das erledigte Ruhegehalt zu Kunhardts Besoldung dienen. Aber der alte Mann, ein senex inexhaustis viribus, that der Behörde den Gefallen nicht, und der arme ungeduldige Kunhardt blieb noch drei trübe Jahre an Helmstedt gefesselt, bis dann endlich nicht etwa Overbeck starb — der lebte noch weit ins folgende Jahrhundert hinein —, sondern die Bürger Lübecks eine Petition an den Senat richteten, er möge nunmehr die verwaiste Stelle des Subrektors wieder besetzen. Das half: um Neujahr 1799 konnte Kunhardt nach Lübeck übersiedeln, aber erst im Mai wurde er in sein Amt eingeführt.

Die Verhältnisse, in die er hier eintrat, waren in mancher Beziehung verschroben und verzopft, änderten sich aber bald, als die Behörden mit einsichtsvollem und weitem Entgegenkommen, die Lehrer, und nicht am wenigsten Kunhardt, mit Eifer und pädagogischem Geschick eine gründliche Umgestaltung des Katharineums vornahmen. Nach einer überaus trüben Jugendzeit endlich in befriedigende Verhältnisse versetzt, hat er ihm vierzig Jahre treu nnd gewissenhaft gedient, hochgeachtet von Kollegen und Mitbürgern, geschätzt von den Behörden und auch aufserhalb Lübecks bekannt durch seine vielseitige schriftstellerische Thätigkeit, die das geschichtlich-philosophische, dogmatisch-ethische und philologisch-pädagogische Gebiet umfafste. Aus dem letzten waren es besonders seine Anleitung zum lateinischen Stil, den er meisterhaft beherrschte, und seine sophokleischen Studien, die Anerkennung in weiteren Kreisen fanden. Ein Augenleiden nötigte ihn 1838 in den Ruhestand zu treten, aber bis fast an sein Ende, im Jahre 1844, blieb er geistig rege und thätig.

So viel aus Kunhardts Leben. Ein berühmter Mann, ein Bahnbrecher in der Philologie oder Pädagogik zu werden war ihm nicht beschieden, er ist nur einer der vielen Tausende deutscher Schulmänner, die in stiller, unscheinbarer Pflichterfüllung den Besten ihrer Zeit genug gethan haben und dann

vergessen werden. Aber es lohnt sich einmal sein Andenken zu erneuern, zumal bei uns, die wir ihm dankbar dafür sein müssen, dafs er in seiner Selbstbiographie so eingehend seiner bremischen Schülerzeit gedenkt. Diese bisher hier nicht beachteten Mitteilungen enthalten nicht nur interessante lokalschulgeschichtliche Thatsachen, sondern gewähren auch, in Verbindung gebracht mit den Verzeichnissen der Schuldisputationen, eine der seltenen Gelegenheiten, einen Einblick in den Unterrichtsbetrieb vergangener Zeiten zu gewinnen.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

DREI JAHRE LATEIN AN EINER REFORMSCHULE

Letzte Ostern ist an der Drei-König-Schule (Realgymnasium) zu Dresden-Neustadt der erste Jahrgang, bei dem Ostern 1895 der veränderte Lehrplan eingeführt wurde, an die Grenze der Unterseknnda und damit zn dem Punkte gelangt, von dem an das neue Realgymnasium mit dem alten (abgesehen vom Englischen) wieder völlig übereinstimmen soll. Da ziemt es sich wohl einmal zurückznschauen und zu prüfen, oh das gesteckte Ziel anch wirklich erreicht worden ist.

Wir wollen uns aber an dieser Stelle nur auf ein Fach, das Latein, beschränken. Es ist von Untertertia an betrieben worden: in den Tertien in wöchentlich je 9, in Unterseknnda in 5 Stnnden. In Untertertia wurde die gesamte Formenlehre — regelmäfsige und unregelmäfsige sofort vereinigt — samt Nominativus und Accusativus cum Infinitivo und Partizipialkonstruktionen geübt. Es folgte in Ohertertia die Lehre von den Satzteilen (Kasuslehre), den indirekten Fragesätzen, Wiederholung und Erweiterung der Partizipialsätze, Gerundium und Gerundivum. Die Untersekunda beschäftigte sich mit der Moduslehre.

Haben nun die Schüler den wahrlich nicht unbeträchtlichen Stoff in den drei Jahren hewältigt? — Selbstverständlich müssen wir uns hier aller Prophezeiungen für die Zukunft enthalten. Es ist ja immerhin möglich, dafs die in so viel kürzerer Zeit vorbereiteten Schüler das Gelernte schneller vergessen als die nach der alten Methode gedrillten — dem Kenner dürfte dies allerdings kaum denkbar erscheinen! Sehen wir also ab von Znkunftshefürchtnngen und beschränken wir uns streng auf die bisher und zwar nur an dem einen Jahrgange beobachteten Resultate, so können wir sagen: Die Leistungen der Reformschüler sind keinesfalls geringer als die früherer Quoten unserer eigenen Anstalt, noch anch, soweit unsere Erfahrungen reichen, die der Zöglinge von Schwesteranstalten. Dieses Ergebnis ist also in drei Jahren bei wöchentlich 23 Stnnden erzielt worden, während wir sonst sechs Jahre bei wöchentlich 39 Stunden gehrancht haben. Wie ist das zu erklären? — Von Sexta an werden unsere Schüler am Dentschen streng grammatisch geschult. Wir wissen, wie sehr in weiten Kreisen seit Grimm die deutsche Grammatik an den Gymnasien perhorresziert wird; zweifellos aber wird den Schülern dadurch eine solide Grundlage gegeben, die ihnen bei Erlernung aller Fremdsprachen von gröfstem Vorteil ist. Mit grofser Sicherheit lernen selbst minder begabte Knaben die Satzteile nnd die Nebensätze erkennen nnd unterscheiden. Im Französischen (dessen Vorzug vor dem Lateinischen uns nicht zuletzt darin zu liegen scheint, dafs kleine Schüler mit viel gröfserer Lnst daran gehen, weil sie diese Sprache gleich etwas praktisch anwenden können) haben die Zöglinge dann bereits eine Fremdsprache kennen gelernt, was von Wert ist, wenn man diesen Wert auch nicht überschätzen darf. Ganz besonders aber ist zu beachten, dafs das Schülermaterial in Untertertia doch ein bedentend reiferes ist als in Sexta — die Kleinkinderarbeit ist dem Lateinlehrer erspart.

Diese Vorteile müssen nun noch verstärkt werden durch eine geeignete Methode und geeignete Hilfsmittel. Es scheint dem Referenten Pflicht zu sein öffentlich zu bekennen, dafs er den besten Teil der Erfolge, die er etwa bei seinem dreijährigen Unterricht in den Reformklassen zu verzeichnen gehaht, der Grammatik von Vogel und den Übungsbüchern von Schwarzenberg zu danken hat. Die schnelle Einühung der Formenlehre würde in Untertertia kaum möglich sein ohne die straffe Zusammenfassung, wie sie die Vogelsche Grammatik giebt. Vor allem bei der Konjugation haben wir das empfunden. Im syntaktischen Teile zeichnet sich die Grammatik durch die konseqnente Durchführung der Gliederung nach den Satzteilen aus, was dem an der deutschen Grammatik tüchtig geübten Schüler die Einsicht in die lateinische Grammatik erheblich erleichtert,

wenn es auch manchmal kleine Unbequemlichkeiten mit sich bringt. Manche Regel, die an sich nützlich und gut ist, könnte nach dem Vorbilde anderer Grammatiken wohl fallen. — Die Schwarzenbergschen Übungsbücher sind schon oft besprochen worden: meist in zustimmendem Sinne; einige Referenten haben auch Verwürfe dagegen erhoben. Nach dreijähriger Arbeit mit diesen Büchern darf es der Unterzeichnete wohl aussprechen: sie haben sich in der Praxis vorzüglich bewährt. Repetitio est mater studiorum — dieses Wort könnten Schwarzenbergs Bücher als Motto tragen. Immer und immer wieder werden Formen und Regeln wiederholt. Die Beispiele sind dem reiferen Verstande gröfserer Schüler angepafst: sie muten ihm etwas zu, sie ziehen ihn durch ihren Inhalt an. Dem oberflächlichen Leser erscheinen die Sätze zunächst vielleicht etwas allzu schwierig. Aber im grofsen und ganzen sind sie dem Geiste dreizehn- bis sechzehnjähriger Schüler durchaus angemessen. Sehr bald gewöhnen sich diese aufzumerken auf die mannigfaltigen Schwierigkeiten, die gewöhnlich jeder einzelne Satz bietet, und dankbar empfinden auch sie die schnelle und stetige Förderung, die sie durch solche Übungen deutlich erfahren. Nur in einigen Partien spannt Schwarzenberg den Bogen wohl etwas zu straff. Als solche bezeichne ich hauptsächlich: im Lehrbuch für IIIB einen Teil der Sätze zum Nom. c. Inf., im Lehrbuch für IIB einige Stücke zur indirekten Rede. Auch sonst finden sich noch manche Beispiele, die eine Vereinfachung vertragen, wenigstens soweit Realgymnasiasten in Betracht kommen. Die Übungsbücher für IIIA und IIB könnten aber auch recht gut am humanistischen Gymnasium Verwendung finden, und da würden auch die schwierigeren Partien wohl mit gröfserer Leichtigkeit bewältigt werden. — Ergänzt wurden die Übungen der Schwarzenbergschen Bücher durch die Lektüre von Cäsar und Cicero, an die sie sich eng anlehnen. Wir haben in Obertertia sofort und ohne andere Vorbereitung als die, die das Übungsbuch für IIIB gewährt, mit Cäsar begonnen und keinerlei Unzuträglichkeiten bemerkt. Die Schüler lasen — allerdings nach der Ausgabe von Fügner, die ja für die Übersetzung wesentliche Erleichterungen giebt — bald recht glatt. Ich konstatiere, dafs ich nicht gefunden habe, dafs die Leistungen der Reformschüler irgendwie hinter denen der nach dem alten System vorgebildeten Zöglinge zurückgeblieben wären. Gelesen wurden $2^1/_2$ Buch. In Untersekunda ging es sogleich an Ciceros Catilinarische Reden, von denen zwei gelesen worden sind. Auch hierbei waren die Ergebnisse ähnlich wie bei der Cäsarlektüre. Durch Auswendiglernen der Präparationen wurde die Vokabelkenntnis erweitert, zu der nach Schwarzenbergs Übungsbuch für Untertertia ein fester Grund gelegt war. Vokabeln und Redensarten sind darin wesentlich aus Cäsar entnommen, und auch dadurch wurden die Schüler auf die Cäsarlektüre vorbereitet. — In Obertertia ist das Pensum der Untertertia fortwährend wiederholt und so eine sehr erfreuliche Sicherheit erreicht worden. Auch in Untersekunda wurden die Repetitionen fortgesetzt; allerdings konnte dies hier nicht mehr in so umfassender Weise geschehen. Um ein in jeder Beziehung befriedigendes Resultat erzielen zu können, würde in dieser Klasse eine sechste Lateinstunde dankbar begrüfst werden.

Es fragt sich nun noch: Hat dieser so intensiv betriebene Lateinunterricht nicht einen Druck auf die übrigen Fächer ausgeübt? Es soll nicht verschwiegen werden, dafs hin und wieder, namentlich im Anfang, von den Vertretern anderer Fächer derartige Klagen laut geworden sind. Wie könnte es auch anders sein! Aber die Klagen sind verstummt. Das Latein erfordert natürlich stets energischen Fleifs, doch von einer Schädigung der anderen Disziplinen kann im Ernst keine Rede sein, und ein solcher Verwurf wird auch im Ernst weder von den Nichtlateinlehrern noch von irgend welcher mafsgebenden Seite mehr erhoben. In Summa werden wir also wohl nicht ohne Berechtigung behaupten dürfen, dafs die Neuerung die erste Probe gut bestanden hat.

Fritz Richter.

Ernst Christian Trapp. Sein Leben und seine Werke. Von Theodor Fritzsch. Dresden, Bleyl u. Kämmerer 1900. VII u. 193 S. gr. 8°.

Der Philanthropinismus, die pädagogische Hauptströmung im Zeitalter der Aufklärung, hat in den letzten Jahren durch mehrere tüchtige Arbeiten eine ganz neue Beurteilung gefunden. Zuerst hat der Franzose Pinloche in seiner Geschichte des Philanthropinismus (1889) erwiesen, dafs nicht Rousseau zu dieser Bewegung den Anstofs gegeben hat; er glaubte vielmehr Cavadenx de la Chaletais an dessen Stelle setzen zu müssen. Dann aber hat Künoldt (1897) in seiner gründlichen Untersuchung über das letzteren Verhältnis zu Basedow festgestellt, dafs Basedow

vielmehr Martin Ehlers (1732—1800), der zuletzt Professor der Philosophie in Kiel war, die ersten Anregungen zu seiner Erziehungslehre verdankt. Hier setzt nun Fritzsch mit seiner Monographie über E. Chr. Trapp ein: jener M. Ehlers war nämlich Rektor an der Lateinschule zu Seegeberg, als Trapp dort mit 15 Jahren als Schüler eintrat, und er hat auf dessen ganze geistige Entwickelung weit über die Schulzeit hinaus den gröfsten Einfluſs ausgeübt. So tritt aber Trapp in ein ganz anderes Verhältnis zu Basedow: er hat nicht von diesem in die philanthropistischen Ideen sich einführen lassen, sondern beide haben aus gleicher Quelle geschöpft, und Verfasser zeigt, wie Trapp in der ganzen philanthropistischen Bewegung eine durchaus selbständige Stellung neben jenem einnimmt, ja ihm vielfach überlegen ist.

Zu diesen Ergebnissen kommt Fritzsch auf Grund sorgfältiger Studien. Er hat mehr, als dies früher geschehen ist, Trapps eigene Schriften, namentlich die auf seinen Anteil kommenden Partien von Campes Revisionswerk und die groſse Menge von Rezensionen in Nicolais Allgemeiner Deutscher Bibliothek benutzt, und so ist es ihm denn gelungen, eine systematische Darstellung von dessen Pädagogik zu geben, zu der aufser den eben genannten Schriften vor allem Trapps 'Versuch einer Pädagogik' (Berlin 1780) den Stoff geliefert hat. So erweist sich Trapp in der That als der bedeutendste Schriftsteller des Philanthropinismus, was namentlich in dem Teile des Buches von Fritzsch zu Tage tritt, der Trapps Verhältnis zu Campe behandelt.

Doch damit ist der Inhalt dieser verdienstlichen Arbeit noch nicht erschöpft. Trapp ist nämlich auch noch zu den beiden Männern, die dem Erziehungswesen der Gegenwart das Gepräge gegeben haben, in Beziehung getreten: Pestalozzi und Herbart haben bei ihm von Anfang an gerechte Würdigung und Verständnis gefunden. So hat Verf. den Vertreter des Philanthropinismus nicht nur zu seinen Vorläufern und Zeitgenossen, sondern auch zur Folgezeit ins richtige Verhältnis gesetzt, und gerade darin ist ein besonderer Vorzug seines Buches zu sehen. Es soll aber auch nicht verschwiegen werden, daſs die einzelnen Abschnitte desselben nicht gleich gelungen sind: so hätte die pädagogische Thätigkeit Trapps in Dessau und Halle noch etwas mehr ins Licht gerückt werden können, und manches, was in den Anmerkungen des zweiten, systematischen Teiles steht, hätte in den Text des ersten, der Trapps Leben darstellt, hineingearbeitet werden sollen. Doch das sind Nebendinge, die an der Thatsache nichts ändern, daſs Fritzsch mit seinem Buche einen wichtigen Beitrag zur Geschichte des Philanthropinismus geliefert hat.

Paul Stötzner.

DIE DIENSTINSTRUKTIONEN FÜR LEITER UND LEHRER HÖHERER LEHRANSTALTEN IN VERSCHIEDENEN STAATEN DEUTSCHLANDS UND IN ÖSTERREICH

Von Hans Morsch

(Schlufs)

7. Censuren; Censurprädikate

Es wäre zu kleinlich, wollte man die verschiedenen Stufen der Censuren von unserm 'sehr gut' bis 'nngenügend' zusammenstellen. Hier habe ich eine durchgehende Normierung, wie sie jetzt in Preufsen eingetreten ist, in einigen Staaten nicht gefunden; wo eine solche Fixierung vorhanden, sind es, wie in Preufsen, meist 5 Abstufungen, so in Sachsen § 54 der Verordnung, ebenso in Baden § 39, in Österreich 5 oder 6 vgl. Normalien 217 (vom 2. März 1866) und 'Weisungen' S. 15; oft sind noch allgemeine Censuren vorgeschrieben, oft nicht; so giebt es ähnlich unsern Nummern 1, 2ª n. s. w. in Österreich im ganzen vier Arten von Zeugnissen (vgl. § 76 und 'Weisungen' S. 16) u. s. w. n. s. w. — Erwähnt sei dieser Punkt hier auch deswegen, nm auf einen nach meinem Dafürhalten ziemlich bedeutenden Mangel in den alten preufsischen Instruktionen hinzuweisen. Völlige Verwirrung herrscht nämlich hier in Bezng auf die Ausdrücke: Gesamtprädikate, zusammenfassende Urteile, allgemeine Urteile; der erstere Ansdruck steht in der preufsischen, der zweite in der pommerschen, der dritte in der brandenburgischen Instruktion. Unter Gesamtprädikaten kann man doch nur die meist üblichen Censurnummern 1, 2ª, 2 u. s. w. verstehen; aber was heifst denn die Anordnnng für Preufsen: 'Die Censuren werden von den Ordinarien auf Grund der von den Lehrern abgegebenen Urteile entworfen; die Feststellung der Gesamtprädikate erfolgt in einer Konferenz'? Sind denn Urteile über Betragen, Fleifs, Aufmerksamkeit nicht Gesamtprädikate, sollen diese nicht in der Konferenz festgesetzt werden, wie es doch durchgängig Sitte ist? Und was sind zusammenfassende Urteile in Pommern? Etwa Urteile über die Klasse im allgemeinen, Klassenberichte, welche vor der Versetzungsverkündigung in der Aula häufig verlesen werden? 'Die Censuren sind, nachdem die einzelnen Lehrer schriftlich ihre Urteile abgegeben, hinsichtlich der zusammenfassenden Urteile . . . von allen Lehrern zu beraten . . .' Oder anch Censurnnmmern von 1—3? Und für Brandenburg § 14 sind doch unter 'allgemeinen Urteilen über Betragen und Fleifs', die stets in einer Konferenz zu beraten sind, wohl nicht die Censurnnmmern 1, 2ª . . . zu verstehen, wie in Preufsen unter Gesamtprädikaten, auch keine Klassenurteile; sind diese letztern, die man hier an vielen

Anstalten findet, nicht in einer Konferenz festzusetzen? — Gerade solche Klassenurteile, von denen die brandenburgische Instruktion nichts zu wissen scheint, müfsten doch vorher in der Versetzungs- bez. Censurkonferenz vorgelesen und besprochen werden, damit nicht jeder Ordinarius nach seinem eigenen Gutdünken und seinen eigenen Beobachtungen, welche er gemacht hat oder gemacht zu haben glaubt, dieselben abfassen kann.

Warum für mehrere benachbarte Provinzen so verschiedene Ausdrücke für dieselbe Sache, oder so viele sachlich auseinandergehende Verfügungen?

Ist also hier eine Regelung notwendig, so noch vielmehr in Bezug auf allgemeine Grundsätze, nach welchen eine z. B. 2^a, 2^b zu erteilen oder vielleicht nicht zu erteilen sei. Hier herrscht zwischen den verschiedenen Lehranstalten Preufsens grofse Ungleichmäfsigkeit; einige Lehrerkollegien haben sich dahin geeinigt, dafs, wenn in zwei Hauptgegenständen, z. B. Deutsch und Mathematik, das Prädikat 4 erteilt sei, ohne dafs dies durch eine 2 in andern Fächern ausgeglichen ist, sofort die Hauptcensur 2^b die Folge ist, oder im negativen Sinne dahin, dafs die gute Hauptnummer 2^a nicht zu geben sei, wenn der Schüler z. B. einmal mit Arrest wegen schlechten Betragens bestraft sei u. s. w. Aber auch innerhalb desselben Lehrerkollegiums geht hier die Praxis oft weit auseinander; eine Censur mit 2^a bei dem milden Ordinarius des Ostercoetus der Untertertia ist schlechter als eine Nummer 2, welche der strengere 'Klassenvater' des Michaeliscoetus erteilt hat. Früher, ehe die neuesten Versetzungsbestimmungen erlassen waren, hat man es erlebt, dafs die Censur eines nichtversetzten Schülers von der einen Anstalt besser war als diejenige eines versetzten der Nachbaranstalt. Jetzt wird dies nicht mehr so leicht möglich sein. Solche Ungleichmäfsigkeit, so natürlich sie ist, wirkt auf junge Gemüter verwirrend, sie zerstört den Glauben an die Gerechtigkeit der Lehrer. Hier wäre eine äufsere Uniformierung, mag sie auch sonst in pädagogischen Dingen unheilvoll sein, durchaus am Platze, sie würde erziehend wirken. Wenigstens müfsten die Lehrerkollegien sich über gewisse Prinzipien bei der Censurerteilung einigen, dieselben nach zwei bis drei Jahren, wenn nötig, revidieren, damit gegebenenfalls bei schlechtem Gesamtzustande einer Schule durchweg durch alle Klassen eine gleichmäfsig scharfe Censierung eintreten könne. Auch darüber möchte man eine einheitliche Festsetzung wünschen, ob und welche Strafen (Tadel, Arrest) auf der Censur zu vermerken seien oder nicht. Häufig ist es ja der Fall, dafs auf den Censuren auch mehrere Strafen nicht vermerkt stehen, weil eine besondere Rubrik dafür nicht vorhanden ist, und dafs daher manche Arreststrafen, Tadel, Noten gar nicht zur Kenntnis der Eltern kommen. Ausnahmefälle wären natürlich auch statthaft. Und dies schliefslich läfst uns die Frage aufwerfen: Warum sind in Preufsen nicht einheitliche Censurformulare?

Auf solche Fragen und Gedanken kommt man, wenn man die Dienstinstruktionen andrer Staaten zu Rate zieht. In Österreich ist schon im Organisationsentwurf von 1849 § 76 (Semestralzeugnisse) im allgemeinen darüber gehandelt, und ein Erlafs vom 2. März 1866 (Normalien Nr. 217), der die

Notenscala festsetzt, hat es bestimmt, wann die erste Klasse mit Vorzug (= unserm Prädikat 1), wann die erste Klasse (= 2ª) zu geben ist bezw. nicht zu geben ist u. s. w. Und die 'Weisungen' S. 15/16 handeln jetzt darüber ausführlich. — In Bayern setzt § 41, 4 fest, dafs die sogenannten Rektoratsstrafen mit in das Zeugnis aufgenommen werden müssen, ähnlich die Verweise und Karzerstrafen nach § 11 in Baden (Joos S. 139). Einheitliche Censurformulare, auch für Quartalzeugnisse, sind in Baden eingeführt (abgedruckt bei Joos S. 143/144), in Bayern S. 52: Weihnachtszeugnis, Osterzeugnis; auch in Österreich, wo natürlich für Österreich-Ungarn wohl besondere sind, vielleicht jetzt auch für andere Kronländer; man findet ein Formular abgedruckt in den 'Weisungen' S. 82. Warum hat man solche einheitlichen Bestimmungen und Formulare noch nicht für Preufsen, wo man doch schon einheitliche Formulare z. B. für die Reifezeugnisse hat?

Man fürchte nun nicht, dafs durch solche Einheitlichkeit das blasse Gespenst der Schematisierung heraufbeschworen würde. Zunächst mufs bei der Censierung natürlich immer der Einzelfall, immer die Individualität des Schülers ins Auge gefafst werden. Daneben verlangt aber die ausgleichende Gerechtigkeit, den Schüler auch im Verhältnis zu seinen Mitschülern zu betrachten. Oft kann übrigens, besonders beim Massenunterricht, die Rücksichtnahme auf die Individualität weiter nichts sein als ein Mantel für übergrofse Nachsicht und pädagogische Schwäche des Beurteilers. Hier sollten jene festzusetzenden Grundprinzipien, die wohl meist negativer Natur sein würden, eine Schranke ziehen, und sie würden ebensowenig wie die jüngsten preufsischen Versetzungsnormen der Schematisierung Vorschub leisten.

Und last non least, meine Herren Amtsgenossen von nah und fern, die Sie sich vielleicht verurteilt haben, dies zu lesen, noch einen Grund für allgemeine Censurprinzipien, aber ganz sub rosa: eine zu lange Censurkonferenz bleibt immer ein otium 'cum — indignitate', vielleicht 'cum indignatione'. Allgemeine Normen aber, über die man sich längst geeinigt, wirken gleich der Parze, sie schneiden manchem, auf dem Individualitätsprinzip herumreitenden Kollegen den Faden seiner von zu grofser Nachsicht triefenden Dauerrede ab, vereinfachen und verkürzen die Verhandlungen ganz bedeutend. Man würde dies vielleicht nicht laut sagen dürfen, ohne zu erröten, indessen 'epistula non erubescit', sagt Cicero, noch viel weniger kann das erröten, was man der teuflischen Druckerschwärze anvertraut hat.

8. Strafen, körperliche Züchtigung; Schulordnungen

Während, was Verweisung und Karzerstrafe[1]) anbelangt, die alten preufsischen Instruktionen fast gleich sind, soll in der Anwendung der Körperstrafe für die Provinzen Preufsen und Pommern eine Anordnung Platz greifen, welche für

[1]) Überflüssige provinzielle Eigentümlichkeiten bemerkt man auch hier: In der Prov. Preufsen § 53 soll sie nicht über 4, in Pommern § 20ª soll sie nicht über 6 Stunden dauern. — Einen zu sehr akademischen Charakter trägt die Karzerstrafe in einigen süddeutschen Staaten, in Baden (Joos S. 117) ist sogar noch eine Karzergebühr zu entrichten.

die übrigen Provinzen nicht gilt, § 52 in Ost- und Westpreufsen: '... Dieselbe (die Körperstrafe) ist in der Regel nur in den drei unteren Klassen, in der III. nur nach vorgängigem Konferenzbeschlufs zu verhängen'[1]), ähnlich für Pommern (§ 20), eine Bestimmung, welche vom pädagogischen Standpunkt bedenklich ist, weil die körperliche Züchtigung stets einen persönlichen nnd väterlichen Charakter an sich tragen mufs, jedenfalls nie in der Art eines Gerichtshofes förmlich und feierlich vorher beschlossen werden darf. Auch die dadurch, vielleicht tagelang bis zum Zusammentritt der Konferenz, eintretende Verzögerung der Strafe ist gänzlich falsch. Welchen Eindruck würde es machen, wenn man sich in der Lage sähe, einem Tertianer zu sagen: 'Warte, ich werde die Konferenz zusammenrufen lassen, damit du deine Prügel bekommst', das würde ebenso wirken wie die mütterliche Drohung im Hause: 'Sobald der Vater kommt, wirst du deine Prügel bekommen', was A. Matthias (Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin? München 1902, S. 93) mit Recht natürlich verwirft. Und wie stolz mufs sich die Brust eines pommerschen Tertianers heben, wenn er den Mathematiklehrer seiner Klasse in nichtssagender Minorität auf dem Korridor inspizieren sieht: 'Bilde dir nicht ein, du alter Kessel, dafs du mich hauen darfst, weil ich die Formel für $(a + b)^2$ wieder nicht gewufst, nur auf Konferenzbeschlufs kann ich die mir gebührende Haue erhalten.' — Sonst verordnen alle Instruktionen, dafs diese Art der Strafe nur in den drei unteren Klassen, niemals vom Schuldiener, sondern immer vom Lehrer selbst zn vollziehen sei, auch selbstverständlich, dafs sie nur in den seltensten Fällen und mit Mäfsigung gebraucht werden dürfe, wie jene alte, allgemeine Verfügung darüber vom 9. März 1843 es ausdrücklich festsetzt. — Auch heifst es überall, dafs der Direktor das Recht hat, wie überhanpt den Gebrauch gewisser Strafen, so auch die körperliche Züchtigung einzelnen Lehrern zu untersagen, manchmal mit dem Zusatz 'für eine gewisse Zeit'; ein Unterschied waltet indessen auch hier noch ob: in manchen Provinzen soll der diese Strafe einmal ausübende Lehrer verpflichtet sein, sofort dem Direktor davon Anzeige zu machen; in anderen Provinzen liest man nichts davon.

Sehr lehrreich ist es nun wieder, hier zu beobachten, welche Vorschriften in Bezug auf Strafen und deren Ausübung die einzelnen Staaten erlassen haben. Eine der preufsischen Instruktionen spricht es offen aus, dafs eine Strafenskala aufzustellen nicht zweckmäfsig erschcine; dennoch hat man dies im Königreich Sachsen und Bayern für gut befunden; vgl. § 10 der Verordnnng in Sachsen (zu § 14 des Gesetzes): Schulstrafen sind 1) Verweis; 2) Anweisung eines besonderen Platzes während der Lehrstunden bei Schülern der Unterklassen; 3) Aufgabe

[1]) Ganz entgegengesetzt § 21 in Württemberg: Auf körperliche Züchtigung darf von dem Vorstand oder dem Lehrerkonvent nicht erkannt werden. — Das Beste über körperliche Züchtigung lese man nach in: Ad. Matthias, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten (Baumeister, Handbuch II 2), München 1895, im dritten Abschnitt S. 118—214, wo auch über Nr. 6 und 7 gehandelt wird. Es ist auch ein humorvolles Buch, das selbst in den seltenen Fällen, wo es zum Widerspruch reizt, fesselt und packt, weil es im edelsten Sinne aus dem vollen Schulleben heraus gegriffen ist.

einer häuslichen Strafarbeit; 4) Schularrest (nicht Karzer und nicht über die Dauer einer Stunde) mit zweckmäfsiger Beschäftigung unter Aufsicht; 5) Verweis vor der versammelten Klasse; 6) Karzerstrafe bis zu zwei Stunden; 7) Vorhalt nnd Verweis vor der Konferenz; 8) Androhung der Entlassung (Dimission); 9) Entfernung von einem Ehrenamte in der Klasse und damit verbundene Degradation; 10) Entziehnng von Benefizien, Schulgelderlafs, Stipendien; 11) Karzerstrafe über zwei Stunden mit oder ohne Karene; 12) Entlassung (Dimission). Die Strafen 1—4 kann der Lehrer, die unter 5 und 6 der Direktor, die nnter 7—12 nur die Lehrerkonferenz . . . verfügen.

In Bayern (§ 41, 3) werden unterschieden a) Schulstrafen, welche von jedem der betreffenden Lehrer verhängt werden können: 1) Verweis; 2) Anweisung eines abgesonderten Platzes; 3) Schularrest bis zu einer Stunde. — b) Rektoratsstrafen: 1) Verweis; 2) Karzer; 3) Entziehung der Schulgeldfreiheit oder anderer Vergünstigungen; 4) Androhung der Dimission. Rektoratsstrafen sind in den gewöhnlichen Schulzengnissen zu vorzumerken. — Auch für Württemberg wird die Disziplin durch eine Skala von Strafen unterstützt, vergl. § 20 a in unteren und mittleren Klassen: Verweise, Noten im Diarium, Heraustellen des Schülers aus den Bänken, wiederholte nnd vermehrte Hausaufgaben, Zurückbehalten im Schullokal aufser der Schulzeit . . ., bei Erfolglosigkeit aller übrigen Strafen, sowie wegen unsittlicher Handlungen, boshaften Mutwillens oder grober Widerspenstigkeit auch körperliche Züchtigung durch Schläge mit einem dünnen, 0,5 m langen Stöckchen auf die innere Handfläche, wobei die Zahl der Schläge bei älteren Schülern 4 (!), bei jüngeren 2 (!) nicht übersteigen darf. Andere körperliche Züchtigungen, z. B. Ohrfeigen, Stöfse oder Schläge auf den Rücken oder auf andere Körperteile sind nicht zulässig u. s. w. . . .[1]) In den oberen Klassen: Verweise von dem betreffenden Lehrer, Noten, wiederholte Hausaufgaben, Schularrest, Verweis vor dem Vorstand oder dem Lehrerkonvent, Karzer, auf welchen von dem Vorstand bis auf zweimal 12 Stunden (bei Tage) und von dem Lehrerkonvent bis auf zweimal 24 Stnnden (bei über 16jährigen Schülern auch über Nacht . . .) erkannt werden darf.[2]) — In Österreich nach O. E. § 71 gelten als Strafe: 1) Die Rüge; 2) Znrückbehalten eines Schülers in der Schule nach dem Ende der Lehrstunden; 3) Degradation = Herabsetzung auf einen niederen Platz der Klasse; 4) Karzerstrafe; 5) wo die Sitte auch körperliche Züchtigung für das Untergymnasium zuläfst, ist kein Grund vorhanden, sie anszuschliefsen. — Jede dieser Strafarten ist übrigens in den Normalien noch ausführlich mit Worten erläutert und charakterisiert, so dafs körperliche Züchtigung nie dnrch den Diener ausgeführt werden darf u. s. w.

Über diese ziemlich bunte Musterkarte von Strafen, wie sie in den ver-

[1]) Nach der in der Einleitung gegebenen Einschränkung sollten zwar nur die Instruktionen selbst besprochen worden; doch mag hier erwähnt sein, dafs diese Paragraphen durch zwei Erlasse im Jahre 1892 aufgehoben sind, wie ich in letzter Stunde höre.

[2]) Hier in Württemberg ist nach demselben Paragraphen der einzelne Lehrer befugt, in dringenden Fällen, den schuldigen Schüler sofort in den Karzer abführen zu lassen.

schiedenen Instruktionen gestattet sind, sei nnr das Allernötigste bemerkt. Znerst werden sich wohl wenige mit der Stufenfolge der Strafen befrennden, wie sie sich im Königreich Sachsen darbieten: eine solche feste Reihe macht die Strafe zu einem Rechtsmittel nach Art eines Strafgesetzbuches, und in der Erziehnng soll nie ein strengjuristisches Verfahren, wie dieser Strafkodex, Platz greifen; dann können manche Strafen einigen Schülern gegenüber gar nicht angewandt werden, wie Entfernung von einem Ehrenamte nnd Entziehung von Benefizien, einfach weil sie weder des einen noch des anderen teilhaftig sind. Thatsächlich bleibt von jener äufserlich so zahlreichen Gliederung der Strafen immer nur die auch bei uns in Preufsen übliche Reihe übrig; abgesehen von dem mündlichen Verweis und der Relegation: Tadel (Note), Arrest (Nachbleiben, wenn auf längere Zeit: Karzer), körperliche Züchtigung, wobei es noch nicht gesagt ist, ob die letztere wirklich die ultima ratio und etwa schärfer ist als Arrest. Bemerkenswert bleibt, wie verschieden sich die Instruktionen über sogenannte Strafarbeiten und körperliche Züchtigungen aussprechen, bez. nicht aussprechen. Bekanntlich sind nach mehreren preufsischen Erlassen diese 'Strafarbeiten' in Preufsen so gut wie verboten, wenn freilich hier auch mehr vor einem 'Mifsbrauch' gewarnt wird. Im Königreich Sachsen (§ 10) ist aber zulässig als dritte Strafe: Anfgabe einer häuslichen Strafarbeit; auch in Württemberg ist zulässig nach § 20: wiederholte nnd vermehrte Hausaufgabe, mit einigen einschränkenden Bemerkungen; in Bayern und Baden finde ich diese Strafe nicht erwähnt, auch in Österreich nicht. Über körperliche Züchtigung sprechen sich nicht aus die bayerischen Vorschriften; im Königreich Sachsen ist körperliche Züchtigung als Strafmittel nicht erlaubt, 'da die Ausführungsverordnnng des Kultusministeriums vom 29. Januar 1877 dieses Strafmittels nicht gedenke', auch in Baden nicht (vgl. Joos S. 116). Wie es in Preufsen, Württemberg, Österreich damit steht bez. gestanden hat, geht ans den obigen Verfügungen [1]) hervor; vor Mifsbrauch wird überall gewarnt, das Königl. Provinzialschulkollegium zn Kiel nnterm 3. Mai 1872 nnd 12. Januar 1875 hat ausdrücklich verfügt: 'Schläge an den Kopf sind unstatthaft.' Eine grofse Furcht, fast Angst vor dem Mifsbrauch dieser Strafart blickt aus jeder Zeile der äufserst detaillierten württembergischen Instruktion: nicht nur die Länge des Stöckchens, auch die Zahl der Streiche, der Körperteil, der sie empfangen soll (der von Natur dazu prädestinierte wird ausgeschlossen), die Notiz im Tagebnch über die Zahl der Streiche — alles ist genau fixiert; man sieht, wie mifslich es ist, wenn Vorschriften in pädagogischen Dingen zu sehr ins einzelne gehen. Es

[1]) Nachträgliche Verfügungen sollten zwar hier nicht in Betracht kommen, dennoch mnfs bemerkt werden, dafs in den Disziplinarordnungen für die einzelnen Kronländer Österreichs diese Strafe nicht mehr erwähnt und deswegen jetzt ausgeschlossen ist (vgl. Anm. zu Norm. 170). Ob die preufsischen Paragraphen betr. Pommerns anfgehoben sind, weifs ich nicht. — Übrigens scheint es wirklich so, als hätte man nur noch in Preufsen, sei es den Mut sei es die Einsicht, körperliche Züchtigung im allgemeinen nicht zn verbieten; vgl. auch hierüber Ad. Matthias, Prakt. Pädagogik S. 160/161.

wäre schade, wenn diese Strafe auch in den Staaten, wo sie besteht, grundsätzlich verboten und gar nicht angewandt würde; es würde so eine Schranke zwischen dem Lehrer und seinem Schüler aufgerichtet werden, welche den letzteren in eine gewisse sichere, zu vornehme Entfernung, gleich einem Angeklagten vor seinem Richter, mit dem Bewufstsein versetzte: 'Du kannst mich zwar tadeln, mit Arrest bestrafen n. s. w.; aber wie mein Vater mich hauen, dazu hast du kein Recht.' Wenn die Lehrer wirklich eine väterliche Stellung ihren Zöglingen gegenüber einnehmen sollen, mufs ihnen auch dies väterliche, traurige Recht bleiben, bei dessen Ansübung sie natürlich ebenso verantwortlich für Körperverletzung sind wie jeder Vater. Sehr empfiehlt es sich — schon um den Charakter des Schülers dabei sicher kennen zu lernen —, dafs man die Eltern, wenn man die baldige Anwendung solcher Strafe für notwendig hält, vorher in einer Rücksprache darauf aufmerksam macht, wie es sehr zweckmäfsig ein Ministerialerlafs in Österreich (Normalien Nr. 170) haben will: '... Jedenfalls ist es aber gerathen, dafs in solchen Fällen (nämlich der körperlichen Züchtigung) der Lehrkörper, beziehnngsweise der Klassenlehrer, vorläufig die Eltern oder den verantwortlichen Aufseher des Schülers von der bevorstehenden Strafe in Kenntnis setzt.' Natürlich darf diese Vorherverkündigung nie wie die Einholnng einer Erlaubnis aussehen.

Allzuhänfige Strafen können Schulordnungen vermeiden, wenn ihre Bestimmnngen stets die Schüler sich zu vergegenwärtigen in der Lage sind. In Preufsen fordert der § 17 der Instruktion für Pommern und § 11 für Brandenburg, dafs jede Anstalt dieser Provinz unter Mitwirkung des Lehrerkolleginms eine solche ausarbeite. Einheitliche Schulordnungen, welche für eine ganze Provinz gelten, scheinen nnr für die Provinz Sachsen und Westfalen zu existieren, die eine vom 11. Februar 1875, die zweite vom 19. April 1879 s. bei Wiese-Kübler I 332 und 333. Ebensowenig existiert eine Gesamtschulordnung für die Monarchie. Die Paragraphen dieser verschiedenen Schulordnnngen bekommen die Eltern bei der Anmeldung ihrer Söhne zur Unterschrift vorgelegt, und beim Anfang eines jeden Semesters werden diese 'Kriegsartikel' in der Aula durch Verlesen den Schülern eingeschärft. Beides genügt nicht, um sie zu behalten. Das Exemplar im elterlichen Hause ist bald verlegt, verkramt, schwer zu finden; das Vorlesen so vieler Bestimmungen bewirkt nur, dafs sie von einem Ohr hinein- nnd zum anderen hinausgehen. Endlich kann die Verschiedenheit der Schulordnungen doch auch zu Unzuträglichkeiten führen, z. B. wenn Eltern plötzlich mit ihren Kindern von einer Provinz in die andere, von Sachsen nach Westfalen versetzt werden, nicht ahnend, dafs in der letzteren Provinz die Benutzung öffentlicher Leihbibliotheken, selbständiges Abonnement auf Zeitnngen verboten ist, ebenso dafs in Bezug auf Tabakrauchen n. s. w. hier andere Vorschriften gelten. In Österreich hat schon ein Erlafs vom 5. Oktober 1852 (Norm. Nr. 175) hervorgehoben, dafs eine 'Gleichheit nnd Allgemeingültigkeit in den Hauptbestimmungen erzielt werde', und überweist den Schulbehörden in Mähren, Schlesien u. s. w. eine Disziplinarordnung für die Staatsmittelschulen in Kärnten als eine Art Muster. Auch in Baden giebt

es eine Schulordnnng für das Grofsherzogtum (Joos S. 97 und 219), aber sie bezieht sich meistenteils auf andere Dinge als in Disziplinarbestimmungeu zu stehen pflegen, z. B. auf Unterrichtszeit, Prüfungen u. s. w. Mit sehr gutem Beispiel ist Bayern hier anderen Staaten voraufgegangen und hat eine fast durchgehends sehr zweckmäfsige[1]), klare Ordnung erlassen: 'Disziplinarsatzungen für die Schüler der Studienanstalten des Königreichs Bayern. Amtlich veröffentlicht im Kgl. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten.' Ansbach bei Brügel u. Sohn, wo auch die bayrische 'Schulordnung' erschienen ist. Da sie käuflich, ist sie allen Eltern und Schülern immer wieder leicht zugänglich. Vielleicht würde man, wie gegen einheitliche Censurnormen und -Formulare mit nur ganz allgemeinen Gründen (vgl. Wiese-Kübler S. 349 ff.) auch auf diesem Gebiete sich gegen solche 'Gesetzmäfsigkeit' erklären. Natürlich macht so etwas nicht alle Schulen zu elysäischen Gefilden, wo nun das Leben ewig-klar und spiegelrein und eben dahinfliefst. Aber einen Gesichtspunkt mufs man stets zu Gunsten aller solcher gesetzlichen, einheitlichen Fixierungen festhalten: Dadurch, dafs sie der Schule den Charakter einer Behörde geben — was Schüler, Eltern, Publiknm oft genug vergessen — heben sie das Ansehen der Anstalt, des Leiters und der Lehrer wesentlich und werden so stets eine günstige Rückwirkuug auch auf das innere Erziehungswerk ausüben.

9. Pflichten des Leiters; seine Stellung im allgemeinen. — Stellung der Lehrer im allgemeinen

Die Pflichteu eincs Anstaltsleiters aufzuzählen, ist natürlich in den Instruktionen ebenso unmöglich wie hier; sie sind äufserst mannigfaltig, pädagogischer, wissenschaftlicher, moralischer, administrativer Art, dafs keine Instruktion, sosehr einige der preufsischen sich Mühe geben, sie nur annähernd bestimmeu kann und, wie wir nachher seheu werden, einige ausländische mit Recht grofser Kürze sich hier befleifsigen. Von den in den preufsischen Instruktionen enthaltenen Verpflichtungen soll hier nur diejenige der Durchsicht der Hefte berührt werden.

In der Instruktion für die Provinz Sachsen heifst es nämlich (§ 7): 'Um ermitteln zu könuen, ob die Fristen der häuslichen Korrekturen innegehalten sind, hat der Direktor dafür zu sorgen, dafs jeder Schüler uuter seiner Arbeit den Monatstag der Ablieferung und jeder Lehrer das Datum der Rückgabe bemerke.' Wie hübsch ist es hier, dafs Lehrer und Schüler gemeinschaftlich von dem Direktor beaufsichtigt werden, und man kauu sich vorstellen, was der Schüler sich denkt, wenn etwaige 'Revisionsvermerke' seitens des Direktors darunter zu lesen sind, wie sie die Instruktion für Westfalen (§ 17) fordert: 'sich öfters — an den gröfseren Gymnasieu wenigstens alle Semester, an den kleineren alle Quartale — die Ausarbeitungshefte der Schüler vorlegen zu lassen und mit seinem Revisionsvermerk zu versehen'. Es ist natürlich, frei-

[1]) Nur brauchten nicht zuletzt unter Nr. IV die Strafen aufgezählt zu werden.

lich wenig belanglos, dafs überhaupt, was die Durchsicht der Hefte anbetrifft, 'jene Mannigfaltigkeit provinzieller Bestimmungen' wieder recht hervortritt. Die Eigentümlichkeit der Provinz Posen verlangt (§ 5 e), dafs der Direktor nur 'von Zeit zu Zeit' Hefte und Arbeiten der Schüler sich vorlegen läfst; für Pommern lautet die Vorschrift bestimmter, er solle mindestens einmal in jeder Klasse die Hefte der Schüler durchsehen; in Sachsen: 'er mufs daher monatlich wenigstens in einer Klasse die Schulhefte seiner besonderen Durchsicht unterziehen'; in der Rheinprovinz wird 'wenigstens einmal im Schuljahr' eine Revision der Hefte vorgeschrieben. Manche dieser letzteren Anordnungen laufen schliefslich auf dasselbe hinaus. Man wird es berechtigt finden, dafs der Direktor die Hefte zur Einsicht sich geben läfst, ja es für notwendig halten besonders im Interesse der den Unterricht erteilenden Oberlehrer, dafs der Vorgesetzte nicht blofs höhere Gesichtspunkte im Auge hat und 'vom grünen Tisch' urteilt, sondern durch Einblick der Extemporalien u. s. w. sich von der oft rauhen Wirklichkeit überzeugt, aber es ist doch sehr kleinlich, dem Direktor die Zahl oder die Mindestzahl solcher Revisionen überhaupt vorzuschreiben!

Ebensowenig entsprechend der Stellung eines Direktors finden wir es, wenn die Aufsicht über auswärtige Schüler so weit gehen soll, dafs er dieselben nach den Instruktionen für Preufsen § 48 und Sachsen § 16 auf ihren Stuben besuchen mufs. Freilich bedürfen auswärtige Schüler[1]), d. h. solche, deren Eltern nicht am Orte der Anstalt wohnen, gewifs der ganz besonderen Fürsorge des Schulleiters, und es ist richtig, dafs dem Direktor die Entscheidung über die Zulässigkeit der einzelnen Pensionen zusteht (Provinz Preufsen) oder der Wechsel der Wohnung ihm vorher angezeigt werden und seine Genehmigung dazu eingeholt werden soll (Provinz Brandenburg). Vgl. unten S. 143.

Es ist auffallend, dafs die Instruktionen dergleichen Bestimmungen aufweisen, welche der Würde eines Direktors entgegenstehen, obgleich sie doch die Stellung eines Anstaltsleiters sonst aufserordentlich emporheben. Man lese und vergleiche, welche Eigenschaften ein Direktor haben mufs. Die brandenburgische Instruktion sagt gleich im Anfang: 'Im allgemeinen mufs von ihm nicht allein das Mafs der für sein Amt erforderlichen Kenntnisse und das Bestreben nach steter Erweiterung und Vertiefung derselben erwartet, sondern auch vorausgesetzt werden, dafs er durch das Vorbild musterhafter Amtstreue, aufrichtiger Vaterlandsliebe und christlicher Gesinnung auf Lehrer und Schüler einwirke', und in § 3 lesen wir 'von seinem musterhaften Wandel, seinem umsichtigen Benehmen, von seiner Gelehrsamkeit, seiner strengen Pflichterfüllung und seiner Berufstreue'. Die pommersche Instruktion verlangt, dafs er alle Lehrer und Schüler — Lehrer und Schüler wieder zusammen genannt[2]) — mit Einsicht, Kraft und Festigkeit, mit herzlichem Wohlwollen und strenger Gerechtigkeit leiten und ihnen mit dem Beispiel 'christlichen

[1]) Alle Instruktionen, die wir verglichen, enthalten hierüber fast gleichartige Verfügungen, welche wir nicht anzuführen brauchen; vgl. unten S. 179.

[2]) Leider auch zusammengenannt im Königreich Sachsen, § 3 der Verordnung.

Wandels, treuer Pflichterfüllung, wissenschaftlichen Strebens und eifriger Lehrthätigkeit allezeit vorangehen soll; auch bald darauf werden Lehrende und Lernende, wie häufig, zusammengestellt, welche ein Geist unter seiner Verantwortung durchdringen soll'; in ähnlichen Worten sprechen alle Instruktionen nicht nur von dem Amt, sondern auch von der Person des Direktors.

Es ist gewifs jedem Mitglied eines Lehrerkollegiums recht und angenehm, wenn an seinen Vorsitzenden hohe Anforderungen gestellt werden, und es bleibt für den Stand der Oberlehrer auch in der Jetztzeit eine Genugthnung, dafs sie nicht von jedem Durchschnittsmenschen geleitet werden sollen, sondern von Männern, welche, wie die Instruktionen lauten, diese aufsergewöhnlichen Eigenschaften besitzen. So weit könnten alle zufrieden sein, leider ist nun aber in denselben Instruktionen das Wesen nnd die ganze Stellung der Lehrer so herabgedrückt, dafs man nicht ohne Beschämung sich die Frage vorlegen mufs: Waren wirklich zur Zeit der deutschen Einigungskriege 1866—70, da diese Instruktionen geschrieben wurden, die höheren Lehrer in Preufsen so schlecht, so minderwertig, dafs amtliche Vorschriften in diesen Ausdrücken von ihnen sprechen konnten?[1]) Wie man über Menschen urteilt, erkennt man bekanntlich am besten aus der Art der Warnungen, die man ihnen zu teil werden läfst. Wenn wir von 'Nachlässigkeiten im Dienst' (Preufs. Instruktionen § 30), 'Verwendung seiner Kräfte für Privatzwecke zum Nachteil seiner amtlichen Obliegenheiten' lesen, so kann man sich dies noch gefallen lassen. Indessen gleich hinter diesen Worten lesen wir: 'wenn ein Lehrer sich unangemessenes Betragen, sei es in, sei es aufser der Schule zu Schulden kommen läfst, so hat ihm der Direktor darüber ernstliche Vorstellungen zu machen'; dieselbe Instruktion redet bald darauf (§ 41) von 'Abwegen und Nachlässigkeiten'. In der sächsischen Instruktion (§ 8) heifst es: 'auch auf das Verhalten der Lehrer aufserhalb ihrer Berufsthätigkeit hat der Direktor seine Aufmerksamkeit zu richten. Wenn ein Lehrer in dieser oder jener Beziehung auf Ärgernis gebende Abwege gerät, ... hat der Direktor an uns zu berichten'. Ebenso spricht die schlesische Instruktion von 'Mifsgriffen und Unzulässigkeiten' im amtlichen wie aufseramtlichen Verkehr, die westfälische von 'vorkommenden Mifsgriffen und Ungehörigkeiten'; am stärksten aber ist das Mifstrauen, welches die Verfasser dieser Instruktionen gegen die höheren Lehrer erfüllte, aus der rheinischen Instrnktion (§ 6, l) ersichtlich: 'Sollten Lehrer Beweise von roher Gesinnung und somit auch von pädagogischer Unfähigkeit dadurch geben, dafs sie zu wiederholten Malen Schimpfwörter und Spitznamen[2]) gegen ihre Schüler gebrauchen, so hat er

[1]) Nach dem Bilde, das R. Lehmann (Erziehung und Erzieher) S. 148 und Ed. Schwartz kürzlich in dieser Zeitschrift 1901 Heft 9 von ihnen entwirft, verdienten sie diese Behandlung doch nicht.

[2]) Natürlich ist der Gebranch dieser Schimpfwörter nnd Spitznamen durchaus unangemessen; aber warum davor erst warnen mit solchen Ausdrücken? Wie anders z. B. der Ton gegen die höheren Lehrer in Baden, wenn hier § 52, 6 dieselbe Sache verboten wird!

(der Direktor) davon dem kgl. Provinzial-Schulkollegium Anzeige zu machen.' Und für die Provinz Posen lautet die Vorschrift ähnlich (§ 6): '. . . Wenn Lehrer Beweise von roher Gesinnung und somit auch von pädagogischer Unfähigkeit dadurch geben, dafs sie Schimpfwörter gegen ihre Schüler ausstofsen oder ihnen unangemessene, auf ihre Verhältnisse oder ihre Eigentümlichkeiten sich beziehende Namen beilegen, so hat er ... das Kgl. Provinzial-Schulkollegium davon zu benachrichtigen.' Natürlich einem solchen 'Lehrerpersonal' gegenüber, das in dieser Weise gewarnt werden mufs, stehen dem Direktor mancherlei Mittel zu: er hat ihnen 'mit Ernst entgegenzutreten', hat zwar Mifsgriffe und Ungehörigkeiten auch im aufseramtlichen Verkehr mit 'humaner Schonung' zu rügen, er wird auch 'in den meisten Fällen mit freundlichen Ermahnungen' ausreichen, aber er ist auch befugt, ihnen den Gebrauch gewisser Strafen, so körperliche Züchtigung auf eine gewisse Zeit zu untersagen (Prov. Posen § 6, Prov. Brandenburg § 15), auch ihnen Warnungen und Verweise zu erteilen (Brandenburg § 5). Wenn man hier auf den Unterschied in der Behandlungsweise[1]) achtet, wie die Direktoren und wie die Oberlehrer in diesen Instruktionen fortkommen, so ist es deutlich, wie himmelweit beide voneinander abstehen, und mephistophelischer Spott wird zur Wahrheit:

Glaub' unser einem, dieses Ganze
Ist nur für den Direktor gemacht;
Er findet sich in einem ewigen Glanze,
Uns hat man in die Finsternis gebracht.

Jene berühmte Ministerialverfügung vom 7. Nov. 1846 (in Ergänzung einer allerhöchsten Bestimmung unterm 23. Dez. 1843, durch welche damals schon die Direktoren durch Verleihung des Ranges eines Rates vierter Klasse den Universitätsprofessoren gleichgestellt wurden) verweigerte denn auch den Oberlehrern einen bestimmten Rang, sie drückte die letzteren geradezu zu Planeten oder Trabanten herab, welche nur von jenem grofsen Gestirn ihr Licht empfangen: 'zumal der dem Direktor', heifst es, 'einer höheren Unterrichtsanstalt

[1]) Es sei hier bemerkt, dafs einem richterlichen Beamten gegenüber erst der Präsident des betr. Landgerichts das Recht der Rüge und Mahnung hat, was aus § 78 der preufsischen Ausführungsgesetze zu dem deutschen Gerichtsverfassungsgesetze vom 24. April 1878 in Verbindung mit § 23 des Gesetzes betr. Abänderung von Bestimmungen der Disziplinargesetze vom 9. April 1879 folgt. Einen Verweis dagegen darf er kraft des ihm zustehenden Aufsichtsrechtes nicht erteilen, weil der Verweis eine Disziplinarstrafe ist und nur durch ein Urteil verhängt werden kann. — Für die preufsischen Oberlehrer ist der Verweis ebenfalls eine Disziplinarstrafe, vgl. Disziplinargesetz für nicht-richterliche Beamte vom 21. Juli 1852 (Nr. 15: Ordnungsstrafen sind a. Warnung, b. Verweis, c. Geldbufse), zugleich freilich auch eine vom Dienstvorgesetzten zu verhängende Strafe, vgl. Nr. 18 desselben Gesetzes: 'Jeder Dienstvorgesetzte ist zu Warnungen und Verweisen gegen seine Untergebenen befugt.' Die preufsischen Oberlehrer teilen also hierin, wie es scheint, das Schicksal aller nicht-richterlichen Beamten. — Alles übrige, was hiermit zusammenhängt, ist schliefslich nicht ausgeführt worden, weil natürlich in dieser Zeitschrift das etwas abgedroschene Thema 'Oberlehrer und Richter' auch von diesem administrativen Punkte aus, nur gestreift werden konnte.

beigelegte Rang nicht darüber in Zweifel lassen kann, welche Bedeutung auch den Lehrern selbst beigelegt werde, die gewissermafsen auch durch ihn und sein Verhältnis eine teilnehmende Rangstellung erhalten'. Erst 1885 wurden bekanntlich die Oberlehrer der Vollanstalten durch Aufrücken in die fünfte Rangklasse der höheren Provinzialbeamten und 1892 alle Oberlehrer ihren Vorgesetzten näher gerückt, erst 1892 — also ein halbes Jahrhundert nach 1843 — die älteren von ihnen als Professoren mit dem persönlichen Range der Räte vierter Klasse in fast unmittelbare Nähe der Direktoren gehoben; thatsächlich ist so das Verhältnis zwischen dem Direktor und den Oberlehrern ein anderes geworden; aber jene Instruktion, welche vor einem Menschenalter erlassen wurde, in der die damaligen 'ordentlichen Lehrer', Oberlehrer, Konrektoren, Prorektoren, Professoren kaum wie Subalternbeamte erschienen — diese besteht immer noch; oder besteht sie wirklich nicht mehr? Es ist natürlich, dafs in sehr vielen Fällen des Zusammenwirkens von einem Direktor und einem Lehrerkollegium diese Instruktionen keine Rolle spielen, weil Takt, ruhige Besonnenheit und Pflichtgefühl auf beiden Seiten sie unwirksam machen; dafs sie aber auch manchmal verhängnisvoll wurden, wenn sie in ungeschickten und bösartigen Händen als eine Waffe nach unten dienten, darüber kann kein Zweifel obwalten.

In der That, keine einzige der durchgesehenen Dienstinstruktionen hat den Direktor so emporgehoben und die Oberlehrer so tief gestellt wie jene Reihe der preufsischen Dienstinstruktionen aus den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts. Am nächsten steht ihnen die württembergische Dienstvorschrift. § 11 lautet: 'Über die hiebei (bei öfteren Besuchen der Unterrichtsstunden eines Lehrers) etwa wahrgenommenen Mängel hat er zunächst dem Lehrer (in Abwesenheit der Schüler) die erforderlichen Bemerkungen zu machen, und wenn dies fruchtlos bleiben sollte, ihm einen Verweis zu erteilen (Kgl. Verordnung vom 13. Febr. 1877) und weiterhin der Ministerialabteilung Bericht zu erstatten.' — § 12: 'Der Vorstand hat auch auf das aufseramtliche Verhalten der Angestellten seine Aufmerksamkeit zu richten, denselben, wo es notthut, Bemerkungen darüber zu machen, Ermahnungen und Zurechtweisungen zu erteilen oder nach Umständen der Ministerialabteilung Anzeige zu erstatten.' — Der letztere Paragraph ist sehr unbestimmt gefafst, der vorhergehende § 11 dagegen im Vergleich zu den preufsischen giebt dem Vorstand (Direktor) nur in ganz bestimmten Fällen, nämlich bei der Revision des Unterrichts, wegen 'wahrgenommener Mängel' das Recht, mit Verweisen einzuschreiten. Die badische Instruktion enthält nur folgende Bemerkung (§ 56): 'Dem Direktor liegt die unmittelbare Leitung der Anstalt ob. . . . Er hat als nächster Vorgesetzter dafür zu sorgen, dafs die Lehrer die ihnen auferlegten Pflichten erfüllen und in jeder Hinsicht die Würde ihres Amtes wahren. . . . Er besucht häufig die einzelnen Klassen, um von den Fortschritten der Schüler und dem Verfahren der Lehrer eine sichere Anschauung zu gewinnen, und knüpft daran die nötigen Besprechungen und Weisungen.' — Kurz und sachgemäfs läfst sich für das Königreich Sachsen die Bestimmung im § 3 der Verordnung aus, noch kürzer

sagt die bayerische Schulordnung § 42, 4: 'Als Haupt der Anstalt hat der Rektor dafür zu sorgen, dafs die Unterrichtsstunden pünktlich und gewissenhaft gegeben, der Unterricht gefördert, die Disziplin gehandhabt und die bezüglich des Studienwesens bestehenden Bestimmungen vollzogen werden.' Ob der Rektor einem Gymnasiallehrer oder Gymnasialprofessor einen Verweis erteilen kann, geht hieraus nicht hervor[1]); bemerkt sei noch, dafs auch im Königreich Sachsen nach § 34 des Gesetzes die Erteilung eines Verweises auch dem Direktor der betreffenden Anstalt zusteht, während sonst die Lehrer hier dem Disziplinargesetze über die Verhältnisse der Civilstaatsdiener unterstehen.

Noch sei ein kurzer Blick auf die Stellung eines österreichischen Gymnasialdirektors gestattet. Ähnlich wie die Vorschriften des Königreichs Sachsen äufsern sich die Normalien darüber sachgemäfs und ausführlich, ausführlicher als die bayerische Instruktion, vergl. 5. Abteilung. Die Leitung der Gymnasien (§ 109): 'Die unmittelbare Leitung des Gymnasiums führt der Direktor, welchem die Lehrerkonferenz teils beratend, teils beschliefsend zur Seite steht.' ... § 109: 'Der Direktor, welcher einer der Lehrer des Gymnasiums sein mufs (§ 93), ist der nächste Vorgesetzte der gesamten Schule, hat für die unmittelbare Leitung derselben zu sorgen und ist für ihre Gesamtwohlfahrt in wissenschaftlicher und disziplinarer Hinsicht verantwortlich'; es folgen dann 8 Punkte, welche von seiner Pflicht handeln, die allgemeinen Schulgesetze auszuführen, von seiner Stellung den Lehrern gegenüber, welche ihm Gehorsam schuldig sind ...; von seiner Stellung dem Publikum gegenüber; alles Sachen, wie sie in der sächsischen Instruktion auch zu lesen sind. Bezeichnend ist aber § 108, in welchem die Lehrerkonferenz dem Direktor zur Seite gestellt wird, ganz so wie in Württemberg § 4: 'In Rücksicht auf diese verschiedenen Aufgaben ist dem Vorstand der Lehrerkonvent zur Seite gestellt.' In den 'Weisungen zur Führung des Schulamtes' 1901 steht Nr. VII eine ausführliche, mafsvoll gehaltene Erläuterung der direktorialen Pflichten; dieselbe sticht trotz ihrer eingehenden Darlegung wohlthuend ab von der sich versteigenden Phraseologie der alten preufsischen Instruktionen, giebt gewifs dem Direktor die ihm zustehende Stellung nebst ihren Rechten in reichlichem Mafse, enthält aber doch folgenden Satz: 'Er wird darnach streben, dafs seine Anordnungen in dem Vertrauen und der Zustimmung seiner Kollegen die beste und sicherste Bürgschaft ihrer Ausführung finden. ... Andererseits besteht für die Lehrer in den ..... auch auf ihren Antrag aufserordentlich abzuhaltenden Konferenzen die Möglichkeit, unzweckmäfsigen oder unbefugten Anordnungen des Direktors nicht nur ein moralisches Gewicht entgegen zu stellen, sondern auch ihnen gegenüber ihr Recht zu wahren, da die Protokolle dieser Konferenzen unverzüglich der Landesschulbehörde zur Erledigung vorgelegt werden müssen.' — Gewifs, auf einige die Macht des Direktors ganz

[1]) Dies Recht steht ihm auch hier zu, wie mir mitgeteilt wird; es wird aber selten davon Gebrauch gemacht, wie anderwärts wohl auch. Gewöhnlich bringt der Rektor in Bayern seine Beschwerde in dem Schlufsbericht an, und das Ministerium erteilt dann die Rüge bei der Zurücksendung des Berichts.

im allgemeinen einschränkende Bemerkungen stöfst man auch in den preufsischen Instruktionen, so in der brandenburgischen (§ 3): 'Wenn er (der Direktor) hiernach jedem Lehrer mit Teilnahme und Achtung begegnet und überall pflichtgemäfs das Interesse seiner Amtsgenossen wahrzunehmen sich bemüht, so wird er nur in seltenen Fällen genötigt sein, die Form des Befehls zu wählen.' Aber ich glaube, von 'unzweckmäfsigen oder unbefugten Anordnungen' des Direktors überhaupt nur zu reden, wie in den jüngsten österreichischen Weisungen — das hätten sich jene alten preufsischen Instruktionen nie erlaubt.

10. Methode des Unterrichts

Diese nach den alten preufsischen Dienstinstruktionen ziemlich unumschränkte Macht des Anstaltleiters ist jüngst in einem Punkte fast ganz gebrochen worden, wieder ein erfreuliches Anzeichen dafür, dafs man auch von jenem Geiste, aus welchem die alten Instruktionen hervorgingen, nichts mehr wissen will. Aus dem Wortlaut, oft auch aus dem in den Worten liegenden Sinn der Hauptinstruktionen geht es mit Sicherheit hervor, dafs der Direktor auch dazu berechtigt war, den Lehrern eine bestimmte Methode beim Unterrichten anzubefehlen. Denn das bedeutet doch wohl u. a. § 41 der Instruktion für die Provinz Preufsen, der da besagt, 'er solle die Unterrichtsstunden fleifsig besuchen, die etwanigen Abwege der Lehrer ins Auge fassen'; deutlicher noch § 2 der Instruktion für die Lehrer in Brandenburg: 'seinen Weisungen hat er sich zu fügen, seine Erinnerungen zu beachten ...'; am deutlichsten die Instruktion für die Lehrer in Schlesien (§ 4): 'den Weisungen des Direktors in Bezug auf die Methode des Unterrichts ist Folge zu geben'. Es war dies eine sehr harte Bestimmung; denn da der Lehrer für den Erfolg des Unterrichts allein verantwortlich ist, so war es eine Gewissensqual für ihn, sich mitunter einer direktorialen Methode anzupassen, welche er von seinem Standpunkte aus nicht billigte. Alle jene Paragraphen sind nun hinfällig geworden durch die jedem Lehrfache angehängten 'Methodischen Bemerkungen' in den 'Lehrplänen und Lehraufgaben in Preufsen' von 1901. Schon der Form nach sind diese Bemerkungen nicht immer streng bindend; zwar findet sich häufig die Form: 'ist .. auszugehen', 'ist Gewicht zu legen', daneben aber auch: 'es empfiehlt sich', 'in der Regel', 'im allgemeinen'. So entbehren diese Bemerkungen durchaus, wie es in methodischen Dingen nicht anders sein kann, des starren Befehlstons; und dann sind sie in sachlicher Hinsicht weise und mafsvoll gehalten und lassen innerhalb ziemlich weiter Grenzen der individuellen Thätigkeit des Lehrers genügenden Spielraum. Sie gleichen der Moltkeschen Art des Befehlens: sie geben nur Direktiven, das Wie? und Wie weit? in der Ausführung jedem Einzelnen überlassend. Es ist eigentlich gar nicht nötig, dafs ein Lehrerkollegium nach diesen Bemerkungen noch einen detaillierten, methodischen Lehrplan ausarbeitet; es brauchten eigentlich nur die nötigen Paragraphen der eingeführten Lehrbücher und Abschnitte der Schriftsteller in die allgemeinen ministeriellen Bemerkungen eingefügt zu werden. Jedenfalls könnte ein genauerer methodischer Ausbau nur auf freier Vereinbarung der Fachlehrer in Fachkonferenzen geschehen.

11. Privatunterricht, Pensionäre

Über Privatunterricht lautet eine Bestimmung der Instruktion für die Klassenordinarien und die Lehrer der Gymnasien und der Realschulen I. O. in der Provinz Preufsen (B 13): 'zur Erteilung von Privatunterricht in den Schulgegenständen an Schüler der Anstalt ist die Genehmigung des Direktors erforderlich.' Hiernach können noch Schüler einer Klasse gemeint sein, in welcher der den betreffenden Privatunterricht erteilende Lehrer gerade nicht beschäftigt ist. Leider aber sagt die pommersche Instruktion für die Ordinarien und Lehrer (§ 11): 'Privatunterricht an Schüler seiner Klasse gegen Honorar darf der Lehrer nur mit Genehmigung des Direktors erteilen'; ebenso gilt für Posen (§ 8), dafs kein Lehrer ohne Genehmigung des Direktors Schülern seiner Klasse Privatunterricht erteilen darf; ebenso darf nach der sächsischen Instruktion (§ 11): 'Privatunterricht an Schüler, die er selbst unterrichtet, ohne Zustimmung des Direktors ein Lehrer nicht erteilen.' Diese Forderung ist weiter ausgedehnt auch auf das Halten von Pensionären in Westfalen (B III, 71): '... zur Übernahme von Privatunterricht und Aufnahme von Pensionären ist die Genehmigung des Direktors ... einzuholen'.

Hiernach ist eine Abhängigkeit von dem Anstaltsleiter festgesetzt, welche deshalb so peinlich wirkt, weil sie pekuniären Vorteil oder Nachteil zur Folge hat, noch peinlicher aber deshalb, weil der Vorgesetzte hier offenbar nicht die wissenschaftliche oder pädagogische Fähigkeit des betreffenden Lehrers zu prüfen hat, sondern dessen Charakter, ob er nämlich eine anima candida ist, ob er auch nicht diesen von ihm noch privatim unterrichteten Schüler seiner Klasse zu günstig bei der Censur und Versetzung beurteilen wird.[1]) Etwaige Gründe für Erteilung solcher Nachhilfestunden scheint zwar eine Verfügung vom 6. Okt. 1882 anzugeben: 'die Erteilung von Privatunterricht seitens des Klassenlehrers an Schüler seiner eigenen Klasse, wenn derselbe dafür Bezahlung annimmt, ist zwar im allgemeinen nicht für zulässig zu erachten. ... Es giebt aber Ausnahmefälle, in welchen, wie z. B. nach längerem Versäumnis der Unterrichtsstunden wegen Krankheit, Nachhilfestunden durch den Klassenlehrer, auch wenn sie gegen Bezahlung erteilt werden, nicht blofs für statthaft zu erachten sind, sondern unter Umständen selbst erwünscht und erspriefslich erscheinen können.'[2]) Der pädagogische Gesichtspunkt, welcher solchen Nachhilfeunterricht empfiehlt, ist ja klar: der Schüler soll wieder mit fortschreiten, bildet im allgemeinen kein Hemmnis mehr für den Klassenunterricht, und so

[1]) Solche Gefahren kennt die Instruktion für Westfalen § 15 c, wenn sie bei Versetzungen warnt: Insbesondere darf weder ... noch der Umstand, dafs der Schüler bei einem seiner Lehrer Privatunterricht genossen habe, oder dafs ihm in der höheren Klasse durch solchen Privatunterricht fortgeholfen werden solle, ... auf die Beschlufsnahme Einfluss gewinnen.

[2]) Da ich diese Verfügung im Centralblatt 1882 S. 716 selbst noch einmal nachschlage, erscheint es mir sehr zweifelhaft, ob sie auch auf höhere Schulen sich bezieht. Sie steht hier nämlich unter: IV) Seminare u. s. w. und ist an einen Königl. Kreisschulinspektor gerichtet, also gehört sie wohl in die Sammlung v. Wiese-Kübler gar nicht hinein.

wird dem Unterricht im ganzen gedient; dies geschieht um so eher, wenn solche Nachhilfestunden sein Klassenlehrer oder Fachlehrer übernimmt, nicht ein jüngerer Kandidat oder Student, der noch nicht die Erfahrung wie jener hat. Der letzte Grund läfst sich immer dafür geltend machen, dafs Nachhilfestunden stets von den Klassenlehrern oder Fachlehrern erteilt werden müssen. Was aber den Vorteil anbelangt, welchen ein einzelner Schüler durch solchen Nachhilfeunterricht hat, so ist er doch sehr gering anzuschlagen gegen den Nachteil, den nicht nur der betreffende Klassenlehrer und die Kollegen derselben Anstalt, sondern der ganze Oberlehrerstand durch Verminderung seines Ansehens dadurch erleiden mufs, wie leicht nachgewiesen werden kann.

Was die süddeutschen Staaten anbelangt, so kommt die württembergische Instruktion hier der unsrigen recht nahe. § 29 besagt: 'insbesondere liegt ihm (dem Vorstand) ob, bei den von einem Lehrer erteilten Privatstunden jeden Mifsbranch und jederlei Nötigung der Schüler zum Besuche derselben zu verhüten' u. s. w. Daraus ist ersichtlich, dafs auch hier diese Art Nebenverdienst leider dem Gesetze nach gestattet ist. In Baden gilt: 'er wacht darüber, dafs nicht durch Übernahme einer zu grofsen Menge von Privatstunden seitens eines Lehrers der öffentliche Dienst geschädigt wird'. Mag dies also hier wie in Württemberg erlaubt sein, so ist doch wenigstens nicht, wie in Preufsen, der Nachhilfeunterricht eines Lehrers an Schüler seiner oder derselben Klasse als etwas Selbstverständliches hingestellt. Im Königreich Sachsen ist eine ganz allgemeine Bestimmung mafsgebend (§ 17 der Verordnung): 'Zur Erteilnng von Privatunterricht ist ein Lehrer in so weit berechtigt, als es ohne Beeinträchtigung seiner Amtsführung geschehen kann.' Viel besser ist eine Bestimmung in Bayern, welche diesen Privatunterricht durch feste Begrenzung des erlaubten Gebietes wohl dort aus der Welt geschafft hat (wenn anders diese Bestimmung streng befolgt wird), § 43, 7: 'Erteilung von Privatunterricht wird dem Lehrer nur in so weit gestattet, als hierdurch nicht das Interesse der Anstalt Nachteil erleidet. Kein Lehrer darf an Schüler einer Klasse, in welcher er Unterricht erteilt, oder an Schüler der nächstniederen Klasse Privatunterricht erteilen; auf die Erteilung von Privatunterricht an Privatstudierende, welche im nächsten Jahre in die Anstalt einzutreten beabsichtigen, findet dies Verbot sinngemäfse Anwendung.' Und am schärfsten lauten hier die österreichischen Instruktionen, vergleiche einen Ministerialerlafs, welcher schon aus dem Jahre 1850 datiert: '. . . so wird gemäfs allerhöchster Entschliefsung vom 29. Dez. 1849 allen Gymnasiallehrern, deren Gehalte aus öffentlichen Fonden bestritten werden, das Erteilen des Privatunterrichts in den sogenannten Nachstunden untersagt' (Normalien Nr. 378). Und ein Erlafs vom 8. Juli 1878 verbietet auch das Halten von Kostzöglingen (d. h. Pensionären) seitens der Direktoren und Lehrer an öffentlichen Mittelschulen (vgl. Normalien Nr. 444 a). — Warum ist nicht auch in Preufsen, so fragt man sich, diese leidige Frage so geregelt wie längst in Österreich, oder wenigstens so wie in Bayern? Man wende nicht ein, dafs die obige Verfügung von 1882 diesen Privatunterricht als 'für nicht zulässig' erachtet. Diese Ver-

fügung ist eine solche, welche in den folgenden Sätzen das zuerst Gesagte fast wieder aufhebt, denn sie läfst Ausnahmefälle zu, wie dentlich aus dem Ausdruck 'z. B. nach längeren Versäumnissen' hervorgeht.

12. Pflichten der Ordinarien und der Lehrer im allgemeinen

Zuletzt haben wir schon auf die 'preufsischen Instruktionen für die Klassenordinarien und ordentlichen Lehrer' übergreifen müssen, denn in ihnen waren die Bestimmungen über den Privatunterricht enthalten. Die hauptsächlichsten Pflichten nnd Rechte der höheren Lehrer ergeben sich eigentlich aus den Instruktionen für die Direktoren, so dafs nur wenig hinzuzufügen übrig bleibt. Die Vorschriften gehen sehr, oft zu sehr ins einzelne. So liegt dem Ordinarins nach der pommerschen Instruktion die 'Ernennnng von Aufsehern' ob, die 'würdige Ausstattung des Klassenzimmers'; in der Rheinprovinz mufs jeder Lehrer an der 'Beaufsichtigung der Turn- und Schwimmübnngen' nach Anweisung des Direktors teilnehmen; in der Provinz Sachsen wird als wichtige Pflicht die 'Kontrolle über das Klassenbnch' ebenso wie die 'vom Primus (!) der Klasse zu führende Absentenliste' hingestellt. Alle Instruktionen enthalten natürlich mit Recht die Anweisung für den Ordinarius, 'von Zeit zu Zeit' oder 'mindestens einmal im Halbjahr' sämtliche Arbeitshefte seiner Klasse einer Durchsicht zu unterziehen, in Westfalen soll dies mindestens einmal im Vierteljahr geschehen und soll sich anch auf die 'Schreib- nnd Zeichenbücher' erstrecken. Ferner soll der Ordinarius nach der brandenburgischen Instruktion im Verein mit den übrigen Lehrern einen Arbeitsplan entwerfen, in Schlesien soll aber dieser in einer Konferenz im Anfang festgestellt werden. Die Censuren und Versetzungen soll der Ordinarius natürlich vorbereiten, für beides hat er in den Konferenzen das Vorschlagsrecht. Längst aufgehoben ist die westfälische Verordnung, nach welcher 'keine Censuren unter den schriftlichen Arbeiten' dnrch 'Ziffern oder Buchstaben' zu geben, eine Sitte, welche der Übersichtlichkeit wegen jetzt allgemein üblich ist. Was die Stellung des Klassenordinarins seinen Kollegen gegenüber anbelangt, so ist nach der Instruktion für die Provinz Preufsen die Strafgewalt der übrigen Lehrer nicht beschränkt, doch haben die letzteren ihm gegenüber die Pflicht, ihn von der Strafe des Nachbleibens, des Arrestes und der körperlichen Züchtigung in Kenntnis zu setzen; in letzterer Hinsicht also ist er den anderen Lehrern gegenüber von direktorialer Würde. Selbstverständlich wird ja immer eine solche Anzeige oder Rücksprache nach gewissen Strafen stattfinden, etwas anderes ist es aber, ob der Lehrer dem Ordinarins gegenüber dazu dienstlich verpflichtet, oder ob dies seinem Ermessen anheim gestellt ist. Während hierin die Instruktion für die Provinz Preufsen vereinzelt steht, hat sie mit anderen, so der brandenburgischen, einen sehr notwendigen und nützlichen Passns gemeinsam, der in der Praxis nicht immer berücksichtigt wird: 'Beschwerden eines Schülers über einen Lehrer anznnehmen ist der Ordinarins niemals berechtigt (= brandenburgische Instruktion für die Ord. § 2), er darf auch nicht Anord-

nungen eines Lehrers selbständig abändern.' Jene Beschwerden der Schüler hat er an den Direktor zu verweisen.

Im Einklang mit den obigen Bestimmungen, die das Verhalten des Lehrers im allgemeinen betreffen und sich schon in den Direktoreninstruktionen fanden, hält es die schlesische Instruktion für angezeigt, die Lehrer vor einem 'rauhen, barschen Tone, vor kaltem, herrischem Wesen', ebenso wie vor 'Ziererei' zu warnen — Ernst mit Milde sollen sie paaren —, und die westfälische warnt vor 'Schimpfwörtern und Schimpfreden'. Wie die Instruktionen über das Verhältnis des Oberlehrers zum Direktor denken, wird sich wohl aus den Instruktionen für die Direktoren ein jeder selbst denken können. Nur zwei Bestimmungen seien hier wörtlich angeführt; vgl. pommersche Instruktion B (§ 3): 'den Direktor ... hat jeder Lehrer als seinen nächsten Vorgesetzten zu betrachten, allen seinen amtlichen Anordnungen Folge zu leisten, ihm persönlich mit Ehrerbietung zu begegnen und die Bemerkungen und Erinnerungen, zu welchen sich derselbe im Interesse der Schule veranlafst sieht, willig anzunehmen und zu befolgen. Glaubt ein Lehrer, dafs ihm vom Direktor Unrecht widerfährt, so hat er diesem in bescheidener Weise seine Beschwerde vorzutragen und, wenn derselbe ihr nicht abhilft, sie uns schriftlich einzureichen'. Auch hier ist das Mifstrauen ersichtlich, welches gegen die Oberlehrer vorherrscht; wozu die Ermahnungen zur 'Ehrerbietung' und 'Bescheidenheit'? Dinge, welche sich für preufsische Beamte Vorgesetzten gegenüber doch von selbst verstehen. Mit ähnlichem Wortschwall wie die Stellung des Direktors wird auch die des Klassenordinarius oft begleitet, z. B. in der pommerschen Instruktion (§ 2): 'zu Klassenordinarien sollen ... tüchtige Lehrer von allgemeiner wissenschaftlicher Bildung, von treuer Liebe und Hingebung für ihren Beruf und von gereifter Erfahrung' bestimmt werden, 'welche die ihnen anvertrauten Lehrfächer wahrhaft (!) durchdrungen haben und beherrschen, in klarer und stets waeher Einsicht von dem Zusammenhang derselben mit den übrigen Lehrobjekten und mit dem gemeinsamen Zweck des Gymnasialunterrichts in allen (!) Fächern das zur allgemeinen Entwickelung und zur intensiven Bildung ihrer Schüler dienende Material auszuwählen, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu sondern wissen und endlich durch die Reinheit und Würde ihres Charakters, wie durch den milden Ernst ihrer ganzen Haltung eine unauslöschliche Ehrfurcht vor der sittlichen Macht, welche das Leben der Menschen regiert, in der ihrer väterlichen Obhut und Pflege übergebenen Klasse zu erwecken vermögen.' Ja, wer das liest, der schlage sich an die Brust: 'Gott sei mir Sünder gnädig, wie unwürdig bin ich zur Führung eines Klassenordinariats!' Wer aber wirklich nun ein Klassenordinariat in Pommern erhält und also bei seinem Vorgesetzten in so grofser Achtung steht, der berühre mit dem Scheitel die Sterne, 'naso aduncо suspendens ignotos' collegas extraordinarios (ordinariatslosen), welche nicht ihre Lehrfächer wahrhaft durchdrungen haben und beherrschen, nicht jene Reinheit, jene Würde besitzen u. s. w. u. s. w.

Die Dienstanweisungen nichtpreufsischer Staaten haben es doch vermieden, die Direktoren und Ordinarien zu pädagogischen Übermenschen zu stempeln,

schlichter, einfacher, sachgemäfser lauten hier die Instruktionen für einen Klassenordinarius, so für das Königreich Sachsen § 4 der Verordnung, für Baden § 55, für Bayern § 43, für Österreich § 97 mit den in den Weisungen von 1901 S. 47—56 dazugegebenen Erläuterungen, welche sich, wie folgt, gliedern: A. Der Klassenvorstand im Verhältnis zu seinen Klassenkollegen. B. Der Klassenvorstand im selbständigen Wirkungskreise. C. Der Klassenvorstand im Verhältnisse zum Direktor der Anstalt. Für Württemberg finde ich keinen besonderen Paragraphen für das Verhalten der Ordinarien, obwohl in § 19 n. 26 sich die Bezeichnung 'Klassenlehrer' findet. Eigentümlich bleibt es, dafs in Baden nach § 57 der Ordinarius den Vorsitz zu führen hat in den Klassenkonferenzen, welche regelmäfsig jeden Monat auf seine Einladung hin zusammenberufen werden und zu denen der Direktor eingeladen werden soll, ohne dafs er in ihnen mitzuwirken gezwungen ist (§ 56); diese unter Vorsitz des Ordinarius abzuhaltenden Klassenkonferenzen fassen Beschlüsse nur vorbereitender Art, welche der Beschlufsfassung der Gesamtkonferenz unterliegen, wo sie der Ordinarius vorzutragen hat. Wenn man bedenkt, dafs nach § 57, 2 auch noch Fachkonferenzen im Anfang des Semesters und Gesamtkonferenzen am Schlusse jedes Quartals stattfinden sollen, so haben unsere Herren Amtsgenossen in Baden eine reiche Fülle von Sitzungen durchzumachen, falls diese Paragraphen nicht blofs auf dem Papier stehen, was kaum anzunehmen ist, da auch über diese unter Vorsitz des Ordinarius stattfindenden Klassenkonferenzen ein Protokoll geführt wird, welches zu den Akten der Anstalt genommen werden soll. Übrigens bilden den Stoff dieser Klassenkonferenzen nach § 57 jene Verhandlungen, die in Preufsen und anderwärts die Ordinarien vor den Versetzungskonferenzen mit den Kollegen privatim zu führen haben über 'Feststellung der Noten über der Schüler Betragen, Fleifs und Leistungen, beziehentlich über Lokation' u. s. w. n. s. w. — Die Verpflichtungen, welche ein Ordinarius sonst in den verschiedenen Staaten hat, bis ins einzelne aufzuzählen ist nicht nötig, da sie inhaltlich sich meist decken. Am kürzesten verhält sich hier die bayerische Schulordnung (§ 43, 1): 'Jede Klasse hat ihren besonderen Ordinarius, d. h. Hauptlehrer, welcher in der Klasse die sämtlichen oder doch die meisten Stunden in den Hauptgegenständen erteilt und zunächst für den Unterricht und die Schulzucht in derselben verantwortlich ist', ähnlich in Österreich O. E. § 97: 'Ein Lehrer kann nur in einer Klasse Klassenlehrer sein; er hat die Aufgabe, den Einheitspunkt für die seiner speziellen Obhut anvertraute Klasse in wissenschaftlicher und disziplinarer Hinsicht zu bilden'; es folgen dann unter 2 a) und b) eine Menge spezieller Dinge, die von den üblichen Vorschriften anderwärts nicht sonderlich abweichen.

13. Aufsicht über auswärtige Schüler

Über auswärtige Schüler mufs natürlich die Schule ganz besonders wachen, und alle Instruktionen geben Anweisungen, nach welchen 'diejenigen Schüler, die nicht bei ihren Eltern oder Pflegern wohnen, dem Vorstand von der Wahl (auch von jeder Veränderung) ihres Wohn- oder Kosthauses

Anzeige zu machen haben; der Vorstand ist dann befugt, ihnen solche Wohn- und Kosthäuser zu untersagen, von welchen Nachteil für ihren Fleifs und ihre Sittlichkeit zu besorgen ist' (§ 22 in Württemberg). Um anderes Gleichartiges zu übergehen, sei hier nur noch der kurze Wortlaut der bayr. Schulordnung (§ 42, 8) angeführt: 'Er hat über die in der Stadt nicht einheimischen Schüler strenge Aufsicht zu führen und darauf zu sehen, dafs dieselben nur in solchen Häusern wohnen und Kost nehmen, die er dazu für geeignet erklärt hat.' In Österreich (vgl. Normalien Nr. 159, 168, 172) können zwar gegebenen Falls diese Schüler in ihren Wohnungen besucht werden von den Lehrern, damit sie selbst sich von dem Zustand dieser Wohnungen überzeugen, meist aber ist es wünschenswert — denn befohlen kann dies ja nicht werden —, dafs die 'Quartiergeber' vor dem Direktor, beziehentlich den Lehrern erscheinen, um Bericht zu erstatten. Diese österreichischen Erlasse stammen ans den Jahren 1849 und 1851. Und 1867/68, ja noch 1880, hat man in Preufsen, dem Wortlante nach wenigstens, den Direktoren (vergl. die Verfügung vom 29. Mai 1880) und Klassenordinarien es befohlen, die Pensionen auswärtiger Schüler persönlich zu besnchen; vergl. die Instruktion für Ordinarien für Schlesien (A 5) und die für Brandenbnrg (§ 8); ja hier in Brandenburg soll dies mindestens einmal im Qnartal geschehen. Diese Pflichtbesuche in den Pensionen auswärtiger Schüler, so zweckmäfsig sie sein mögen, haben auch von rechtlichem Standpunkte aus etwas sehr Bedenkliches, denn weder der Direktor noch ein Oberlehrer kann in der Uniform eines Polizeikommissars oder in so hochamtlicher Eigenschaft wie der Staatsanwalt und der Untersuchungsrichter auftreten. Mehr wie diese sind wir hier auf die Liebenswürdigkeit der Wirte angewiesen; wenn — was gewifs nie vorgekommen sein mag und wovor keiner Besorgnis haben wird — man uns die Thür weisen würde, stände nns nur der Weg der Civilklage offen, wegen Beamtenbeleidigung könnte der unfreundliche Pensionsvater nicht gefafst werden. Oder wollten wir als Repressalie dann den betreffenden Schüler aus der Anstalt entfernen? Das wäre ungerecht; wie kann dieser für Fehler seines Pensionsvaters bestraft werden? Sofort allerdings könnte dem letzteren der Pensionär entzogen werden, dazn haben wir ein Recht. Wie dem auch sein mag, zunächst sind in einem solchen Falle der Direktor nnd Oberlehrer als die Hinausgewiesenen die öffentlich Blofsgestellten, die 'Blamierten'.

14. Die Programmabhandlung

Die Pflicht, eine Programmabhandlung zu schreiben, heben alle preufsischen wie aufserpreufsischen Dienstinstruktionen ansdrücklich hervor. Im Königreich Sachsen scheint man es hiermit am strengsten zu halten, denn nach § 57 der Verordnung ist 'eine Abweichung von der Reihenfolge nur mit Genehmigung des Ministers' gestattet; über die mehr oder weniger ansdrücklich genannte Verpflichtung dazu sind zu vergleichen für Baden § 103, für Bayern § 31, 2, für Österreich § 116 des Organisationsentwurfes nebst den darauf bezüglichen Normalien; für Württemberg scheint in der That eine

Pflicht, die Programmabhandlung zu verfassen, nicht zu bestehen; wenigstens ist eine solche aus einem Paragraphen der Dienstvorschrift von 1878 nirgends ersichtlich. In Preufsen ist wohl eine Cirkularverfügung vom 23. Aug. 1824 die erste gewesen, welche allgemein diese Angelegenheit geregelt hat, abgesehen von dieser enthält dann jede Dienstinstruktion für den Direktor den Hinweis, 'für die vorschriftsmäfsige Abfassung des Programmes zu sorgen', mit dem Zusatz, dafs die Abfassnng der wissenschaftlichen Abhandlnng dem Direktor und den Lehrern obliegt, wobei zu bemerken ist, dafs eine Zeit lang diese Abhandlung nur die 'Oberlehrer' zn schreiben hatten, während sie 'auf einen geeigneten ordentlichen Lehrer' übertragen werden konnte. In allen Staaten hat der Direktor, beziehentlich der Rektor über die Annahme zu entscheiden, am schärfsten ist dies in Preufsen ausgedrückt, wo es z. B. für Brandenburg (§ 22) heifst: 'er hat darauf zu sehen, dafs für dieselbe passende Gegenstände gewählt werden, und ist befugt, ungeeignete Aufsätze zurückzuweisen'. In Österreich heifst es nur Normalien Nr. 482, dafs dieselbe unter Verantwortung des Direktors zu erscheinen habe. In Österreich ist man in Bezug auf Wahl des Stoffes und Reihenfolge der Verfasser am liberalsten; nicht nur heifst es in derselben Nr. 482, dafs die 'Wahl des Stoffes vollkommen freigestellt sei', sondern anch in Bezng auf die Reihenfolge: 'welcher Lehrer die Abhandlung zu schreiben hat, bleibt der freien Vereinbarung in einer der ersten Konferenzen vorbehalten. In zweifelhaften Fällen hat der Direktor mit Rücksicht auf Alter, Gesundheitsverhältnisse, Umfang der Berufsgeschäfte, frühere Beteiligung an Programmarbeiten u. dergl. die Entscheidung zu treffen'. Man weifs ja, dafs auch in Preufsen eine Reihenfolge der zur Programmarbeit Verpflichteten sich, meist dem Dienstalter nach, herausgebildet hat, aber, sowcit ich sehe, ist dies in so bestimmter Weise, wie in Österreich, nie amtlich geregelt worden. Auch eine eigenartige Verschiedenheit der Auffassung betreffs des Inhalts dieser Programme waltet zwischen Preufsen nnd Österreich ob. Schon die obige Verfügung von 1824 spricht es aus, dafs die Abhandlnng sich beziehen solle auf 'einen wissenschaftlichen, dem Beruf eines Schulmannes nicht fremden, ein allgemeines Interesse mindestens der gebildeten Stände am öffentlichen Unterricht im allgemeinen oder an den Gymnasien insonderheit erweckenden Gegenstand, dessen Wahl innerhalb dieser Grenzen der Beurteilung des Verfassers überlassen bleibt', und die 'erlänternden Bemerkungen zu der Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und der höheren Bürgerschulen vom 6. Okt. 1859 sprechen sich in ähnlichem Sinne aus, wenn sie streng philologische Untersuchungen über griechische nnd römische Sprache und Litteratur nnd lateinisch geschriebene Abhandlnngen nicht für ein Realschulprogramm als geeignet erklären. Mag jene letzte Bestimmung nur für die damaligen Realschulen I. Ordnung gegolten haben, jene erste, allerdings sehr alte Verfügung galt für alle höheren Schulen; mag anch diese thatsächlich, wie man ja weifs, nur auf dem Papier gestanden haben, so ist doch die Tendenz, welche man zu einer gewissen Zeit hatte, deutlich genug: die wissenschaftlichen Programmabhandlungen sollten wissen-

schaftliche Fragen popularisieren. In Österreich aber war man, wenigstens 1875, ganz entgegengesetzter Ansicht, vgl. Nr. 482 der Normalien: Da der Zweck der Abhandlungen in den Programmen die Förderung wissenschaftlicher Thätigkeit der Lehrer ist, so sollen Aufsätze, welche die Popularisierung der Wissenschaft zum Zwecke haben, demnach für weitere Kreise als für die der Berufsgenossen bestimmt sind, von den Programmen ausgeschlossen sein; ein Ministerialerlafs vom 2. März 1880 (vgl. Normalien 483) verfügt ferner mit Recht, dafs 'mifsliebige, der Autorität eines öffentlichen Lehrers abträgliche, zur Polemik herausfordernde Kritik irgend einer wissenschaftlichen Publikation ..... durchaus keine Aufnahme finden dürfe'. Wie es schon in manchen Einzelheiten der Schulverwaltung ersichtlich war, hat man auch in diesem Punkte in Österreich genauere, eingehendere und, mich dünkt auch, wirklich mehr fördernde Verfügungen erlassen als in andern Staaten.

Bekanntlich ist, nicht nur jüngst, unter den preufsischen Oberlehrern eine Bewegung gegen diese pflichtgemäfs abzufassenden Programmabhandlungen zu Tage getreten und hat sich durch mannigfache Äufserungen in der Presse Luft zu machen versucht. Schon der eine Umstand, dafs alle benachbarten deutschen Staaten, vielleicht mit Ausnahme Württembergs[1]), diese altererbte Sitte pflegen, sollte diese Bewegung znm Stillstand bringen; der preufsische Oberlehrer würde dann in wissenschaftlicher Beziehung sich neben seinen Standesgenossen in diesen Staaten nicht mehr halten können. Aber natürlich noch andere, gewichtigere Gründe sprechen dafür, dafs man in Preufsen diese schöne Sitte und Verpflichtung nicht aufgiebt. — Zunächst spreche man nicht davon, dicse wissenschaftlichen Abhandlungen seien der Mehrzahl nach zu unwissenschaftlich, d. h. wissenschaftlichen Forderungen zu wenig genügend und deswegen sehr überflüssig. Mit demselben Rechte könnte man die Doktordissertationen, sehr viele Zeitschriftenartikel und Universitätsprogramme als solche verurteilen und damit allen diesen die Existenzberechtigung absprechen; ob gerade unter den Schulprogrammen wirklich mehr Wertloses sich findet als unter den anderen wissenschaftlichen Veröffentlichungen, wird sich schwer feststellen lassen. Der Umstand aber, dafs Adolf Kirchhoff, Otto Ribbeck, von den Lebenden Hermann Diels — aus anderen Wissenschaftsgebieten mögen Berufene andere Namen anführen — an höheren Lehranstalten auch schriftstellerisch gewirkt haben, sollte zn denken geben. Ferner, wenn irgendwo, so hat hier das lateinische Wortspiel und Sprichwort von 'onus est honos' (Varro de l. l. 5, 73) seine volle Geltung. Mögen andere akademisch-gebildete Berufsarten das Band mit der Wissenschaft bald zerreifsen lassen, und mögen ihre Vertreter kanm mehr im stande sein, einen bescheidenen Baustein, der vielleicht sehr zu behanen, vielleicht zu verwerfen ist, zum Tempel der Wissenschaft herbeizutragen, wir sollen uns freuen, dafs wir ein gelehrter Stand sind, wir sollen stolz sein nicht nur darauf, dafs wir ab und zu trotz unserer aufreibenden Thätigkeit noch wissen-

[1]) Nach einer Verfügung vom 2. Januar 1902, auf welche ich soeben hingewiesen werde, soll jetzt alle drei Jahre in Württemberg eine Abhandlung den Schulnachrichten beigegeben werden.

schaftliche Fragen behandeln können, sondern auch darauf, dafs man uns dies zutraut, wenn man uns eine geschichtlich ererbte, früher anders aufzufassende, jetzt doch auch in Preufsen milde ausgelegte Verpflichtung zu erfüllen anweist. Und man vergesse nicht, dafs, solange wir dies noch thun, solange wir durch dieses äufsere Zeichen den Schülern wie dem Publikum gegenüber unsere Zugehörigkeit zum gelehrten Stande, oder wenigstens unsere Abkunft aus der Gelehrtenwelt dokumentieren[1]) — dafs wir in ihren Augen an Ansehen und Würde gewinnen; die grofse Menge, Unreife und Reife, Ungebildete und Gebildete, haben eine gar feine Nase und riechens einem Menschen von ferne an, ob er heilig ist oder profan, d. h. ob er ein Gelehrter ist oder ein Verwaltungsbeamter, ein grofses oder kleines Rad in der Staatsmaschine. Zuletzt denke man, welch grofsen subjektiven Nutzen jeder davon hat, wenn er wieder einmal wissenschaftlich arbeiten mufs. Die freie, voraussetzungslose Forschung führt uns in die reinen Regionen weitschauender Höhe, und wer von dort wieder zu Thal fährt, der fühlt sich und seinen Geist so gesundet und gekräftigt wie der, welcher in froh verbrachten längeren Ferien Berg- und Waldesluft eingeatmet hat. Freilich kann der Wunsch hier nicht unterdrückt werden, dafs diejenigen, welche diesen wissenschaftlichen Verpflichtungen nachkommen, nun in ihren anderen amtlichen Pflichten von Staats wegen erleichtert würden, z. B. dadurch, dafs für das Jahr der Ausarbeitung des Programmes ihnen die Hälfte ihrer Stundenzahl abgenommen und auf andere Oberlehrer oder Kandidaten übertragen wird.

In diesen Tagen ist eine kleine Schrift erschienen von Dr. Heinr. Müller, Oberlehrer am Bismarckgymnasium in Deutsch-Wilmersdorf: 'Fort mit den Schulprogrammen!' Berlin, Otto Gerhardt. 1902. Die zum Druck der Programme aufgewandten Kosten sollen lieber für Bibliotheken und zur Beschaffung von Zeitschriften herhalten oder zur Unterstützung für Studienreisen. Indessen, was das erstere anbelangt, so wird hier die receptive wissenschaftliche Thätigkeit gegenüber der produktiven sehr überschätzt. Das Lesen von wissenschaftlichen Werken und Zeitschriften thut es nicht; wer von der Anstellung bis zur Pensionierung nur Zeitschriften lesend hingedämmert ist, ohne je zu kritischer Sichtung behufs einer Veröffentlichung irgend einer Abhandlung zu gelangen, der wird im günstigsten Falle ein Polyhistor, und solche Sammelköpfe oder Sammeltöpfe werden unpraktische Leute und unbrauchbare Erzieher. Auch den Wert der Studienreisen an sich bemifst man oft zu hoch; wer, ohne ernste, tiefe Studien vorher gemacht zu haben, eine solche unternimmt, wird auch als grofser Gelehrter nicht zurückkehren, mag immerhin eine erfrischende Wirkung auf seine Person und seinen Unterricht zurückbleiben. Zu beiden, zu solchen Vorstudien, wie zur Sammlung des Lesestoffes, soll der wahrlich nicht allzustrenge Zwang der Programmabhandlung anleiten. Wenn endlich der Verf. sagt: 'die leuchtenden oder matten Augen der Knaben (!) und Jünglinge, die vor uns sitzen, das sind die Gradmesser unseres wissenschaft-

[1]) Während dies geschrieben wird, hat Fr. Paulsen im jüngsten Hefte der 'Preufs. Jahrbücher 1901' (Bd. 161 Heft 111) gerade diesen Punkt ebenfalls betont.

lichen (!) Strebens', so freut man sich einerseits über den Erzieher, dem die strahlenden Augen seiner Jungen soviel gelten, anderseits wundert man sich über den Mangel an allgemeiner Menschenkenntnis; denn jeder weifs, dafs häufig wissenschaftlich wenig begabte Standesgenossen durch oft handwerksmäfsige Geschicklichkeit, verbunden mit augenblicklicher Wärme der Empfindung, ihre Schüler zu fesseln vermögen. — Der alte Satz behält eben seine Richtigkeit, dafs beides zusammentreffen mufs: wissenschaftliche Begabung und Neigung mit liebevoller Hingabe an das Lehramt, an die kleinen, oft kleinlichen Anforderungen desselben.

15. Überreichung der Dienstinstruktion bei der Einführung in das Amt

Endlich ein allerletztes. § 4 der Dienstinstruktionen für die Direktoren in Brandenburg lautet: 'Dem Direktor liegt ob, die neuangestellten Lehrer in das ihnen übertragene Amt förmlich einzuweisen, ihnen hierbei die Pflichten unter Hinweisung auf ihre Instruktion ausführlich und eindringlich bekannt zu machen'; und für den Lehrer lautet § 3: 'Ein ihm übertragenes Ordinariat hat jeder Lehrer zu übernehmen und nach der über das Ordinariat erlassenen besonderen Instruktion zu führen.' Auch in den Instruktionen für Pommern (§ 6) und anderen wird den Direktoren zur Pflicht gemacht, bei Einführung von neu angestellten Oberlehrern dieselben auf diese Instruktion hinzuweisen und so mit ihren dienstlichen Obliegenheiten bekannt zu machen. Soweit erinnerlich, ist dies aber in den letzten Jahrzehnten, in der Provinz Brandenburg wenigstens, fast nirgends geschehen; es läfst sich dies ja schwer feststellen, aber ohne sehr zu übertreiben, glaube ich behaupten zu dürfen, dafs nicht allzuviel Oberlehrer diese Instruktion bei ihrer Anstellung erhalten, geschweige denn sie später eingesehen oder gar studiert haben. Die Kenntnis der einzelnen Bestimmungen ist gerade nicht sehr grofs. Und hier entsteht nun die Doktorfrage: Gilt überhaupt noch diese Dienstinstruktion, welche bei Übernahme des Amtes, entgegen zwar dem Wortlaute der meisten Instruktionen, gewöhnlich nicht übergeben wird? Sind die Oberlehrer irgendwie verpflichtet, sich an diese Instruktion von 1867/8, von welcher sie meist erst nach der Anstellung zufällig Kenntnis nehmen, noch zu binden? Thatsächlich ist der Sachverhalt in den letzten Jahrzehnten wohl ein solcher geworden, dafs eigentlich diese Instruktionen gar nicht mehr amtlich für die Oberlehrer existieren[1]), und dafs somit überhaupt eine Dienstinstruktion für den Oberlehrerstand in Preufsen gar nicht da ist.

Schlufsbetrachtung

Diese vergleichende Übersicht der Dienstinstruktionen lehrt, dafs einige Staaten hier sehr im Rückstande sind; natürlich liegt das an den Verhältnissen

[1]) In dem Büchelchen von Beier, Kanzleirat im Kultusministerium zu Berlin (Die höheren Schulen und ihre Lehrer ... Halle 1899) sind sie nicht mehr abgedruckt, was natürlich an sich nichts besagen kann.

Das zeigen schon die Organe, welche die Schulordnungen schufen. In Sachsen ist die von uns besprochene Schulordnung ein mit Zustimmung 'Unsrer getreuen Stände' vom König Albert 1876 gegebenes Gesetz, daher wohl die Farblosigkeit derselben, welcher erst die Generalverordnung vom 7. Dezember 1876 etwas abhelfen konnte; in Österreich, Bayern, Baden sind es mit Genehmigung des Landesherrn, in seinem Namen erlassene Vorschriften, die seine Unterschrift, ebenso die des Gesamtministeriums oder des betreffenden Ressortministers tragen; die württembergische ist mit 'Genehmigung des Königl. Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens' veröffentlicht, endlich die alten preufsischen Dienstinstruktionen sind, wie die einleitenden Worte selbst lehren, nicht von der Centralstelle, sondern nur auf ministerielle Anordnung von den einzelnen Provinzialschulkollegien gegeben worden. Am ältesten ist der österreichische Organisationsentwurf, über ein halbes Jahrhundert alt, aber noch mit Recht in fast allen Paragraphen gültig; wegen der Länge der Zeit konnte an diesem haltbaren Stamm eine Reihe von Normalien, Erlassen n. s. w. bis auf die 'Weisungen' von 1901 sich ansetzen, weswegen denn in Österreich das höhere Schulwesen am eingehendsten, am straffsten organisiert zu sein scheint. Gerade das Gegenteil bildet der knappe, präzise, fast immer klare und durchsichtige bayerische Entwurf, der zuletzt 1891 gedruckt ist. Doch wir enthalten uns füglich weiterer abschliefsender Gesamturteile über diese Instruktionen. Welche Nachteile, welche Vorzüge die des einen Staates vor der eines Nachbarstaates hat, wird wohl jeder aus der obigen Zusammenstellung ersehen können. *Πάντα δοκιμάζετε, τὸ καλὸν κατέχετε.*

Man könnte ja nun meinen, es seien überhaupt für die Ausübung unsercs Amtes Dienstinstruktionen nicht nötig. Mit geläufigen Grundsätzen, dafs auf die Person des Lehrers hier alles ankäme, dafs möglichst wenig einschränkende Bestimmungen für ihn vorhanden sein sollten, scheint man solche Meinung stützen zu können. Und die Abneigung mancher gegen den 'grünen Tisch' und gegen alles, was daher stammt, ist grofs genug. Sollen zu den alten 'Reglements' noch neue kommen? Und was nützt solche papierne Pädagogik? Ist es denn nicht möglich, dafs ein Schulwesen ohne zahlreiche Verfügungen besser ist als ein solches, welches mit recht vielen Paragraphen gesegnet ist? In Österreich sind, wie oben gezeigt, die Versetzungsnormen viel strenger als anderwärts. Brauchen deswegen die dort thatsächlich versetzten Schüler reifer und besser vorbereitet zu sein als in Bayern oder in Preufsen?

Natürlich haben solche allgemeinen Gründe ihre Berechtigung; auch der Weg vom Papier znr That ist weit. — Es steht blofs auf dem Papier, sagt man wohl; aber mit ebenso grofsem Recht kann man sagen: nicht einmal auf dem Papier steht es! Mit beiden Aussprüchen kann man die reale Existenz einer Sache bezweifeln.

Zu allererst darf wohl dagegen Verwahrnng eingelegt werden, als ob solche Instruktionen auf die eigentlich erzieherische Thätigkeit des einzelnen

wie auf die innere Seite der Erziehung überhaupt unmittelbar sich erstrecken können. Sollte und könnte etwa durch Instruktionen festgesetzt werden, dafs jedesmal nach zweimaliger Tadelstrafe die Arreststrafe zu folgen habe, dafs jede Klassenarbeit mit sieben Fehlern als ungenügend zu bezeichnen wäre, dafs eine bestimmte Zahl von Cäsarkapiteln in einer bestimmten Zeit zu übersetzen wäre, oder dafs innerhalb der ganzen Monarchie in derselben Klasse immer derselbe Schriftsteller zu lesen sei? In dieser Beziehung wird jeder Einsichtige den preufsischen 'Lehrplänen und Lehraufgaben von 1901' viele Vorzüge nachrühmen können; haben sie doch z. B. die deutsche Klassenlektüre von O II—O I nicht für jede der drei Klassen festgelegt, sondern dem Ermessen eines jeden Lehrkörpers hier freien Spielraum gelassen. Die Natur aller Erziehung, welche doch geistiger Art ist, entzieht sich von selbst solchen Übergriffen etwaiger Paragraphen, die Pädagogik bindet man nicht an ein 'tönend oder geschrieben Wort, die freie wandelt im Sturme fort'.

Indessen diese zunächst auf das Innere gerichtete Thätigkeit hat doch äufserlich recht greifbare Formen und Wirkungen. Wird sie doch nicht ohne Aufsicht ausgeübt, nicht ohne Mitwirkung anderer, führt sie doch zu rein geschäftlichen Amtshandlungen, wie Konferenzberatungen, Abstimmungen, hat sie doch durch Entfernung (Dimission) der Schüler von der Anstalt, durch Versetzungen, durch Ausstellung von Zeugnissen recht fühlbare, gesetzliche Folgen, welche in ihrer Bedeutung vielen richterlichen Erkenntnissen in Civil- und Strafsachen mindestens gleichwertig, natürlich nicht gleichartig sind. Der einzelne Lehrer in der Beurteilung eines einzelnen Schülers, ja seiner ganzen Klasse, in der Behandlung seines Unterrichtsfaches, seines Schriftstellers u. s. w. wird fast nie einem bestimmten Paragraphen sich unterwerfen lassen. Tritt er aber mit anderen zusammen zu einem Gesamturteile, soll aus ungefähr 15—20 Censurprädikaten ein Schlufs gezogen werden, so müssen bestimmte Normen gegeben sein, nach welchen — Ausnahmen individueller Art natürlich gestattet — dies geschehen soll. Soll das Verhältnis der Kollegen zu einander ebenso wie zu ihrem Vorgesetzten ein gutes sein, so müssen Rechte und Pflichten aller untereinander möglichst scharf abgegrenzt werden. Nichts wirkt hier verhängnisvoller als das System 'diskretionärer Vollmachten', unklarer Bestimmungen, dehnbarer Paragraphen; sie öffnen der Willkür Thür und Thor, können je nach der Person des Vorgesetzten, je nach der Zusammensetzung des Lehrkörpers in kürzeren oder längeren Zwischenräumen die Unterrichtsmethode, die Art der Censierungen einer und derselben Anstalt gänzlich umwerfen, jede Stetigkeit untergraben, alle Ziele verrücken und die schlimmsten pädagogischen Mifsstände herbeizuführen. Wie schwer wird ein Vorgesetzter, der bei dehnbaren Instruktionsparagraphen in der einen Provinz die Stelle eines Diktators einnahm, sich darein finden, wenn er in die Nachbarprovinz versetzt ist und hier einem Lehrerkollegium sich gegenüber sieht, das sich beinahe selbst zu regieren bisher gewohnt war, weil eben dieselben Instruktionsparagraphen sich auch in diesem Sinne auslegen lassen können? Und wenn ein Oberlehrer eines solchen Lehrerkollegiums plötzlich zu einem sogenannten

'strammen, schneidigen' Direktor versetzt wird, wird er sich nicht eine Zeit lang nicht nur recht unbehaglich fühlen, sondern auch, wenn er ein Mann von Charakter ist, die von ihm seit Jahren vertretene Auslegung bestimmter Paragraphen oder die von ihm auf Grund dieser unbestimmten Fassung ausgeübte Praxis zu verteidigen, zu rechtfertigen wissen? Wird dies nicht schliefslich zu lauter Mifshelligkeiten, zu Beschwerden führen? Erst durch kurze, klare Bestimmungen von einheitlichen Dienstinstruktionen wird ein wirklich einmütiges Zusammenwirken vom Direktor und Lehrerkollegium möglich; jeder weifs, was er zu thun hat, wie weit seine Befugnisse reichen; in strittigen Fällen mufs der Paragraph der Dienstinstruktion in Bezug auf Pflichten und Rechte klare Auskunft geben. Und deswegen möge man auch nicht befürchten, dafs durch eine ins einzelne gehende Instruktion etwa die Rechte des Lehrkörpers oder des einzelnen Oberlehrers gemindert würden; im Gegenteil, hier gilt im vollen Umfange Goethes Wort, ursprünglich von der echten, künstlerischen Freiheit gesagt: 'Das Gesetz nur kann uns Freiheit geben'; wie das gemeint und ungefähr verwirklicht ist, mögen wir in Österreich sehen. Auch andere Furchterregungen sind unbegründet. Allerdings, vergleicht man in der obigen Zusammenstellung die Rechte der Oberlehrer in den verschiedenen Staaten miteinander, so wird man vielfältig dieselben sehr beschränkt und eine Erweiterung besonders der Kompetenzen eines Lehrkörpers im Sinne der österreichischen Bestimmungen sehr erwünscht und gerechtfertigt finden. Und gerade in Österreich, wo, wie sich gezeigt, der einzelne Oberlehrer wie die Lehrerkonferenz weitergehende Rechte als anderswo besitzt, hat man in die 'Weisungen' diesen Passus eingeschaltet, S. 56: 'Diese Verantwortlichkeit kann nicht dem Lehrkörper zugemutet werden, weil dadurch — abgesehen selbst von allen den Fällen, welche eine unmittelbare und schleunige Erledigung erheischen —, sooft in ihm eine Verschiedenheit der Ansichten hervorträte, die Minorität des Kollegiums für das Verfahren der Majorität verantwortlich würde; sie mufs vielmehr einem Manne übertragen werden . . . er soll stets und vornehmlich der vereinigende Mittelpunkt und die belebende Seele sein für die mannigfaltige Thätigkeit der Lehrer an der Schule, und deswegen bedarf er der Stellung inmitten des Lehrkörpers'; vgl. dazu die oben S. 137 citierte Äufserung der 'Weisungen', welche besagen, wie der Lehrkörper zugleich ein Gegengewicht sein soll gegen 'unzweckmäfsige und unbefugte Anordnungen des Direktors'. Wenn man also die Befugnisse der Oberlehrer erweiterte, Besorgnisse wegen etwaiger republikanischen Allüren der Lehrerkonferenzen braucht man wahrhaftig nicht zu hegen! Schon das eine unantastbare Intercessionsrecht des Vorsitzenden, welches in allen Staaten ausgedrückt ist, genügt wirklich für alle möglichen Fälle!

Würde sich also hier kein Nachteil ergeben, so würde anderseits ein namhafter Vorteil entstehen. Woher die Abneigung vieler Amtsgenossen gegen Sitzungen, gegen Konferenzen? Woher ihr Widerstreben gegen Beratungen über schultechnische, schulorganisatorische Fragen? Das ist einfach aus dem thatsächlich sehr engen Kreise ihrer amtlichen Befugnisse zu erklären. Der

preufsische Finanzminister v. Miquel hatte deshalb in der Sitzung des preufsischen Abgeordnetenhauses vom 9. März 1901 von seinem juristisch-administrativen Standpunkte leider Recht, auf unsere Beamtenklasse herabzusehen. 'Was sollen wir immer heraten, heraten, beraten, der Vorsitzende hat ja schliefslich doch das Recht der Entscheidung, indem er es in diesen und vielen anderen Dingen nicht zur Abstimmung kommen läfst.' Und nach den hestehenden Instruktionen der meisten Staaten mufs man solchen Äufserungen recht geben. Mancher zieht es deswegen vor, lieher sich seinen wissenschaftlichen Neigungen hinzugeben; mancher freilich, der das nicht vermag, lebt sich in eine gewisse Berufsverdrossenheit hinein. — Aher erweiterte, gröfsere Rechte — erweiterte, gröfsere Pflichten; die Berufsfrendigkeit kann nicht genug gehoben und gesteigert werden.

Wir reden keinem toten Formalismus das Wort, wenn wir uns hier nach mehr Gesetzesparagraphen im obigen Sinne sehnen. Aber auch dnrch die praktische Pädagogik von heute geht trotz des Massenunterrichts ein stark individualistisch-subjektivistischer[1]) Zng, und so wird keiner glauhen, dafs die hier angedeuteten Wünsche zur Festigung nnserer amtlichen Befugnisse und zur wirksameren Ausführung derselben irgendwo bald sich erfüllen. Nun, wir alle wappnen uns mit der Kardinaltugend unseres Standes, der Geduld, 'wir warten still, his Zeit auch unsere Saaten reifen will'. Indessen trösten wir uns mit der idealen Seite unseres Berufes, der wahrlich, wie kaum ein anderer, dadurch so reich ist. Ideale sind ja in goldene Ferne

---

[1]) Man lese u. a., was R. Lehmann, jetzt ein 'Rufer im Streit', im 7. Kapitel seines Buches über Absehen und Lügen der Schüler sagt. — Nachträglich sei noch bemerkt, dafs ich mit dem Vorwurf der völligen Verwirrung in Nr. 7 S. 125 den altehrwürdigen preufsischen Dienstinstruktionen für die Provinzen Preufsen, Pommern und Brandenburg doch wohl etwas zu nahe getreten hin. Als diese Instruktionen geschrieben wurden, existierten nämlich die jetzt vielfach üblichen Censurnummern 1, 2ª n. s. w. noch nicht, welche für Brandenburg z. B. erst in einer Verfügung vom 10. Novemher 1884 erwähnt werden; auch heute sollen sie an manchen Anstalten nicht angewandt werden. Es ist wohl also mit den drei verschiedenen Benennungen: Gesamtprädikate (§ 55 Prov. Preufsen), Zusammenfassende Urteile (§ 19 Pommern), Allgemeine Urteile (§ 14 Brandenburg) nur ein- und dasselbe gemeint, nämlich die Urteile über Betragen, Fleifs, Aufmerksamkeit, welche den Einzelurteilen über die Leistungen vorangehen. — Freilich für den, der heute diese Bestimmungen liest, wo die Nummern 1, 2ª u. s. w. anfserdem noch vorhanden, war dies Mifsverständnis sehr leicht, nnd die Schuld ist doch in erster Linie dem Umstande zuzuschreiben, dafs nach Einführung der Kopfcensuren 1, 2ª die obigen Ausdrücke nicht geändert wurden — denn auch diese Kopfcensuren sind Gesamtprädikate —, nnd dafs drei so benachharte Provinzen ihre 'Reservatbestimmungen' hahen, welche einen höchst unberechtigten 'provinziellen Partikularismus' zn Schau tragen. Schliefslich scheint nnn wirklich, wenn man streng nach den Vorschriften geht, die Sache so zu liegen, dafs die später zulässigen Kopfcensuren nicht in einer Konferenz heraten zn werden brauchen, denn die Dienstinstruktion sagt dies nicht, wohl aher die allgemeinen Urteile über Betragen und Fleifs, denn die Dienstinstruktion sagt dies ja ausdrücklich! Wie gut, dafs es doch noch eine Erklärung *κατὰ σύνεσιν* gieht! — Aber nun hoffe ich, die zürnenden Manen der §§ 55, 19, 14 wieder versöhnt zu haben. Requiescant in pace!

gerückt, dem Wandel und Wechsel, der Schwere und dem Staub irdischer Verhältnisse entzogen, unsterblich und unvergänglich. Schon durch das Objekt unserer Thätigkeit sind wir vor anderen ausgezeichnet, denn für uns ganz besonders gilt das Goethische Wort (Wahlverwandtschaften II 7 Schluſs): 'Das eigentliche Studium der Menschheit ist der Mensch', nicht der körperlich oder geistig kranke Mensch, mit dem es der Arzt zu thun, nicht der moralisch kranke oder verkommene Mensch, mit dem es der Richter vorzugsweise zu thun hat, sondern der freilich noch unfertige, aber gerade in zarter Knospe und Blüte sich entfaltende jugendliche Mensch.

ÜBER DIE VERWERTUNG DER SATZBILDER IM DEUTSCHEN UNTERRICHT

Von Eduard Arens

Ist dies schon Unsinn, hat es doch Methode.

1. Wer die 'Satzbilder' erfunden hat, scheint nicht genau bekannt zu sein. Nach Theodor Gelbe[1]) ist wohl Lehmann als Erfinder zu bezeichnen, der dieselben in seinem Buche 'Allgemeiner Mechanismns des Periodenbaus' 1833 — *nomen et omen*! — zuerst verwertet; doch hatte er schon einen Vorläufer an Herling (Syntax der deutschen Sprache I und II 1830/32). Wer sich die Methoden Lehmanns und seiner Nachfolger klar machen will, sei auf Gelbe a. a. O. S. 22 f. verwiesen, wo Beispiele von Satzbildern nach Herling, Lehmann, Götzinger, Hoffmann, Friedr. Bauer, Wetzel und Gelbe skizziert sind. Alle leiden an dem Mangel, dafs sie allzu kompliziert nnd sehr unübersichtlich sind. Wir können all diese Versuche um so eher übergehen, als uns nur die neuesten Verfechter des Wertes der Satzbilder für den grammatischen Unterricht in der Muttersprache beschäftigen sollen.[2]) Ich will anch unberücksichtigt lassen, dafs für das Lateinische schon länger die Satzbilder zur Erlänterung des Periodenbaues Verwendung gefunden haben.[3])

2. Für den deutschen Unterricht will Otto Lyon, der verdienstvolle Herausgeber der Zeitschrift für den deutschen Unterricht, das Satzbild fruchtbar machen. Kurz spricht er sich in seinem Handbuch der deutschen Sprache I[8] Leipzig 1897, S. 284 f. darüber aus; ausführlicher begründet er sein Verfahren in dem Buche: Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäfsen Unterrichts in der deutschen Sprache. Zweiter Teil, Leipzig 1897, S. 130—154; hier finden wir auch eine grofse Anzahl von Beispielen.

Lyon läfst die Hanptsätze mit grofsen (*A*, *B*, *C*), die Nebensätze mit kleinen lateinischen Buchstaben bezeichnen, und zwar bezeichnet er durch *a* sämtliche Substantivsätze (Subjekt-, Prädikat- und Objektsätze), durch *b* die

[1]) Gelbe, Die Satzbilder. Vortrag, gehalten im Verein für deutsche Sprache und Litteratur zu Chemnitz. Kassel, Bacmeister (1879).

[2]) Ich habe deshalb auch nicht einmal den Namen Kern erwähnt. Übrigens ersehe ich aus der Zeitschr. f. das Gymnasialwesen (Juni) 1899 S. 365, dafs auch G. Schulze sich gegen die Kernschen Satzbilder ablehnend verhält.

[3]) Ich verweise z. B. auf die einfache Methode, die Golling in seiner brauchbaren 'Chrestomathie aus Livius' (Wien 1892) empfiehlt.

Attributsätze, durch *c* die Adverbialsätze. Verkürzte Nebensätze deutet er durch Klammer an: (*a*) (*b*) (*c*). Nebensätze zweiten, dritten u. s. w. Grades durch a^2, b^3, c^4 u. s. w. Auch die Interpunktion läfst er stets genau mit verzeichnen. 'Jedes Zuviel wirkt verwirrend. Man unterlasse daher eine nähere Bezeichnung der Konjunktion und der logischen Beziehung. Denn da in den logischen Beziehungen eine grofse Mannigfaltigkeit besteht, so würden sich zu dem Zwecke, alle diese Beziehungen auszudrücken, so viele Zeichen nötig machen, dafs der Schüler alle Übersicht verlieren müfste und nie zu völliger Sicherheit in der Anwendung der Zeichen gelangen könnte' (a. a. O. S. 131).

Um an zwei Beispielen dies Verfahren zu erläutern, wähle ich die Schillerschen Verse:

1) Die Schlange, die das Herz vergiftet,
Die Zwietracht und Verderben stiftet,
Das ist der widerspenst'ge Geist,
Der gegen Zucht sich frech empöret,
Der Ordnung heilig Band zerreifst;
Denn der ist's, der die Welt zerstöret. Satzbild: *A, b, b, A, b; B, a.*

2) Und glaubt er fliehend zu entspringen,
Geflügelt sind wir da, die Schlingen
Ihm werfend um den flücht'gen Fufs,
Dafs er zu Boden fallen mufs. Satzbild: *c, A, (c), c^2.*

Aufser der Analysierung gegebener Satzgebilde läfst Lyon auch die Umkehrung fleifsig üben und zu gegebenen einfachen Sätzen und dem Satzbilde das Satzgefüge entwerfen. Eine Aufgabe einfachster Art wäre z. B.: die folgende.

Gegeben: 1) Es will ein Häkchen werden.
2) Es krümmt sich beizeiten.

Diese beiden Sätze sind in folgenden Formen zu verbinden: 1) *a, A.* 2) *A, c.* 3) *A, a.*

Lösung: 1) *a, A*: Was ein Häkchen werden will, krümmt sich beizeiten. 2) *A, c*: Es krümmt sich beizeiten, weil es ein Häkchen werden will. 3) *A, a*: Das krümmt sich beizeiten, was ein Häkchen werden will.

3. Zu allerjüngst ist der Verwertung von Satzbildern ein warmer Verteidiger erstanden in Adolf Stamm, der in einem besonderen Büchlein diese graphische Darstellung der deutschen Satzlehre ausgestaltet zu haben sich rühmen darf.[1]) Der Verfasser meint im Vorworte, die bisherigen Versuche, sich der graphischen Darstelluug bei der Satzlehre zu bedienen, befriedigten deshalb nicht, weil sie nicht einmal mit annähernder Vollständigkeit die grofse Mannigfaltigkeit der logischen Verhältnisse im Satzbau, noch weniger die Architektonik des Stils zur Anschauung brächten. Ja noch viel weiter als für blofse Schulzwecke, glaubt er, könne seine Methode reichen. Im Anhange giebt

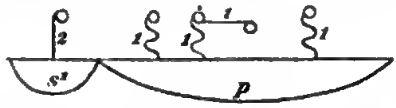
[1]) Ad. Stamm, Graphische Darstellung der deutschen Satzlehre nebst einer Interpunktionslehre. Leipzig, Bädeker 1899. (Mk. 1.00.)

er Proben aus verschiedenen Schriftstellern, satzbildlich dargestellt, und träumt davon, dafs seine Methode, entsprechend erweitert, hoffentlich zu einer Art Physiologie des Stils führen werde. Und noch kühner denkt er sich gar, auf diesem Wege könne eine vergleichende Geschichte des Stils gefunden werden, da sich die Methode ja auf jede Sprache anwenden lasse.

Ich kann mich bei Besprechung der Stammschen Methode auf diese weitausschauenden Pläne des Verfassers nicht einlassen; für mich handelt es sich nur um die Frage, ob des Verfassers Methode für den Unterricht in der deutschen Grammatik praktisch und nützlich sei. Stamm hat sie seinem Unterrichte zu Grunde gelegt und will sie bewährt gefunden haben. Sogar die Langeweile, welche bekanntlich die Schüler beim Studium grammatischer Verhältnisse nicht selten beschleicht, soll dadurch verscheucht worden sein.

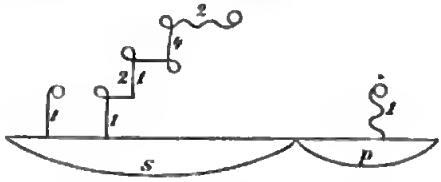
Ich bedaure nun, wegen Raummangels dem Leser leider keine vollständige Vorstellung von Stamms Zeichen geben zu können; um diese zu gewinnen, mufs man das Heftchen selbst in die Hand nehmen. Das erste Gefühl ist ein Staunen ob all den krausen Zeichen, mit denen der Verfasser operiert. Während Lyon, wie wir oben sahen, gröfste Einfachheit und Enthaltsamkeit in den anzuwendenden Zeichen empfahl, strebt Stamm darnach, jedes grammatische Verhältnis mit besonderem Charakter zu versehen. An sich mit Recht; denn weshalb soll sich die graphische Darstellung, wenn man sie als berechtigt ansieht, blofs auf den zusammengesetzten Satz beschränken? Verdient denn der einfache Satz nicht die gleiche Behandlung? Nun mufs man gestehen, dafs Herr Stamm recht pfiffig und kniffig, um nicht zu sagen knifflich, sein System aufgebaut hat. Ich will versuchen, wenigstens für den einfachen Satz sein Verfahren deutlich zu machen. Jeder Satzteil bekommt bei ihm sein besonderes Zeichen. Subjekt und Prädikat stellt er durch das Zeichen

dar. Ebenso die Wortarten: das Substantivum ⌈, das Adjektivum ⁹, das Adverbium ξ. Die verschiedene Verwendung wird durch Ziffern und Punkte differenziert. Ebenso wird auch stets angegeben, ob ein- oder mehrgliedriges Subjekt, Prädikat u. s. w. vorhanden ist. Führt man diese Grundsätze durch, so kann man — die wunderlichsten Figuren malen. Der Satz (S. 6): 'Und rings erschallt an jedes Herz sein Aufruf aller Orten' sieht graphisch also aus:



s_1 besagt, dafs das Subjekt ein Substantiv ist, ρ_2, dafs es ein Attribut und zwar ein pronominales Attribut bei sich hat. Die Zeichen oberhalb des Bogens für p deuten an, dafs das Prädikat durch dreierlei Adverbialia näher bestimmt ist, und zwar sind es diesmal lauter Adverbialbestimmungen des Ortes ($_1$). Die zweite davon besteht aus Substantiv mit Präposition (daher ξ_1 mit dem Punkte); zugleich hat sie noch ein adjektivisches Attribut zu sich genommen.

'Das neue Haus meines lieben endlich zurückgekehrten Freundes liegt im Walde' ergiebt folgenden kunstvollen Aufbau:



Wem lacht bei dieser schönen Zeichnung nicht das Herz im Leibe? Wir glauben dem Verfasser aufs Wort, dafs es den Schülern Spafs macht, solche Figuren zu entwerfen, und dafs sie sich in verhältnismäfsig kurzer Zeit eine überraschende Gewandtheit im Gebrauche der Zeichen erwerben. Nur fragt es sich, ob sie damit nicht viel kostbare Zeit vertrödeln und ob sie dadurch wirklich tiefere Einsicht in den grammatischen Bau des Satzes gewinnen.

Doch ehe ich mich der Beurteilung des Wertes oder Unwertes der Satzbilder im allgemeinen zuwende, noch ein Wort über den Rest des besprochenen Büchleins! Beim zusammengesetzten Satze handelt es sich natürlich nicht mehr um die einzelnen Satzteile, sondern nur um Stellung und Verhältnis der einzelnen Sätze zu einander. Dabei wird auf die Art der Satzverbindung, d. h. also besonders auf die Konjunktionen, mit Recht viel Gewicht gelegt. Doch werden die Darstellungen nun so verwickelt und kompliziert, dafs ich auf Beispiele und Bilder leider verzichten mufs, wenn ich nicht die ganze Schrift ausschreiben will.

4. Was sollen wir nun von solcher Methode graphischer Darstellung halten? Verdient sie im Unterrichte verwendet zu werden? Kann sie Nutzen stiften und die Einsicht in den Satzbau gewähren, erleichtern oder vertiefen? Das sind die Fragen, die sich uns aufdrängen, wenn wir sehen, wie gerade in jüngster Zeit so eifrige Vorkämpfer und Verfechter dieser Satzbilder auf dem Plan erscheinen.

Bleiben wir zunächst bei Stamm stehen! So genau er auch seine Methode im einzelnen durchzuführen gestrebt hat, so haften ihr doch wesentliche Mängel an. Während er beim Satzgefüge auf die Stellung der Sätze gebührend Rücksicht nimmt, vermissen wir die gleiche Rücksicht beim einfachen Satze. So ist es ihm z. B. völlig gleichgültig, wo das Subjekt steht. Und doch ist gerade die Stellung der Satzteile in unserer Muttersprache mit ihrer verhältnismäfsig grofsen Freiheit und doch wieder gesetzmäfsigen Einfachheit etwas, was gewifs unseren Schülern klar gemacht werden mufs und deshalb auch in einer graphischen Darstellung des Satzbaues nicht fehlen dürfte. Der Satz (S. 5): 'Was habe ich dir gethan?' würde sich nach Stamms graphischen Zeichen von dem anderen: 'Habe ich dir was gethan?' nicht unterscheiden. Und doch scheint es mir noch wichtiger, dafs ein Schüler diesen Unterschied klar erkenne, als dafs er die Satzteile mit ihren grammatischen Namen daran benennen kann. — Noch ein anderes, wenn auch mehr nebensächliches, Bedenken will ich nicht verschweigen. Wenn Stamm (S. 12) nach Lyon, dessen Handbuche er sich überall anschliefst, die Nebensätze der Form nach in Relativ-, Konjunktional- und Indirekte Frage-Sätze einteilt, so vermifst man als vierte Gruppe die Nebensätze, welche die Form von Hauptsätzen annehmen (die sogen. unechten Nebensätze). Nun wird zwar (S. 16) nachgeholt, dafs

Bedingungs- und Einräumungssätze die Form von Frage- bezw. Befehlsätzen annehmen können; aber diese besonderen Fälle erschöpfen die Sache nicht. Die besteht vielmehr darin, dafs man das logische Verhältnis zweier Sätze, die einander untergeordnet sein sollten, auch durch Nebenordnung ausdrücken kann. Ich denke an Beispiele, wie Tells Wort:

Denn niemals kehrt' er heim, er brächt' euch etwas.

Wie sollen wir da grammatisch sagen? Ist 'er brächte euch etwas' Nebensatz oder ist es Hauptsatz? Der Form nach gewifs das letztere, und doch rechnen wir es wohl seiner Bedeutung nach zu den Nebensätzen. Also sind es nicht blofs Bedingungs- und Einräumungssätze, welche diese freiere Form der Verknüpfung lieben. Auch in gröfseren Perioden finden wir oft ein ähnliches Verhältnis. In demselben Monologe Tells wird sehr oft die Stelle: Ich laure auf ein edles Wild u. s. w. unzweckmäfsig interpungiert. Der Satz: 'Läfst sichs der Jäger nicht verdriefsen ... Um ein armselig Grattier zu erjagen' ist blofs der Vordersatz zu: 'Hier gilt es einen köstlicheren Preis ...'; ein Doppelpunkt würde dies Verhältnis klar stellen. Ich wollte sagen, dafs dieses logische Verhältnis auch durch die Zeichen Stamms nicht ausgedrückt wird, wie es denn überhaupt wohl schwierig wäre so etwas graphisch genau zu kennzeichnen. Anderseits mifsfällt mir an Lyons oben dargelegtem Systeme besonders, dafs hierin gerade die logische Beziehung zwischen Neben- und Hauptsatz — was doch für das Satzverständnis das Wichtigste sein sollte — keine Beachtung gefunden hat. In dieser Hinsicht ist Stamm allerdings folgerichtiger verfahren.

5. Wir sehen also, vollständig und erschöpfend ist die graphische Darstellung der Satzverhältnisse auch bei Stamm nicht, obwohl er Vollständigkeit erreicht zu haben behauptet. Indessen kommt es ja für die praktische Seite der Sache auf Vollständigkeit nicht an. Wird aber durch die graphische Darstellung denn auch wirklich erreicht, was erreicht werden soll? Diese Frage glaube ich entschieden verneinen zu müssen. Stamm will — er sagt es nicht ausdrücklich, aber ich glaube, er hat diese Ziele im Auge — durch seine Methode dem Schüler die grammatische Auffassung 1) erleichtern, 2) vertiefen. In beiden Hinsichten verfehlt er seinen Zweck. Indem ich zugebe, dafs man das Verständnis grammatischer Formen klären kann, wenn man sich auf möglichst einfache Sätze und wenige Zeichen beschränkt, so mufs ich doch anderseits daran festhalten, dafs ein Verstehen des Satzes nicht von der Anwendung toter Zeichen abhängt. Vielmehr wird man, um ein volles Verständnis herbeizuführen, niemals die Konstruktionsfragen entbehren können. Habe ich klar die Fragen beantwortet: Wer? Was? Wo? Wann? Wie? Weshalb? oder wie man sonst die Fragen zu stellen nötig hat, dann und erst dann habe ich durch diese Zergliederung der Satzteile den Sinn und die Bedeutung der Teile und des Ganzen erfafst: ich verstehe den Satz. Dasselbe gilt auch mutatis mutandis von Satzverbindung und Satzgefüge und hinauf bis zur verwickeltsten Periode. Die Satzzeichen dagegen kann erst richtig anwenden, wer den Sinn des Satzes beherrscht; nicht anders! Wie man nun aber nicht immer und ewig

Konstruktionsübungen vornehmen läfst, wie man auf einer Stufe, wo die Schüler diese Sicherheit schon besitzen, sich mit den Namen Subjekt, Objekt u. s. w. begnügt, oder wie man blofs hinsichtlich eines wichtigen Gliedes sein Verhältnis zum Satze oder zu einem anderen Satzgliede angehen oder andenten läfst, so kann man später auch, mit weiser Einschränkung und in möglichster Einfachheit, das Verhältnis der Teile durch Satzzeichen andenten. Man beschränke sich dabei aber auf die Anwendung der lat. (griech.) Buchstaben und der Ziffern. Selbst Lyons System ist noch nicht einfach genug. Die Stammschen Zeichen sind rein willkürlich und entbehren schon darum der leichten Verständlichkeit.

In manchen Fällen wird ein solches Satzbild, wie wir es im Sinne haben, die Schönheit der Form, in welche der betreffende Gedanke gekleidet ist, klar hervortreten lassen. Und das ist m. E. der Hauptnutzen, den diese Bilder gewähren können. Ein kurzes Beispiel aus dem Lateinischen möge meinen Gedanken erklären. Den Vers

Mollia securae peragebant otia gentes

mit seinem für manchen Hexameter vorbildlichen Parallelismus kann mir ein Schema recht anschaulich machen; jedoch möchte ich nicht behaupten, dafs es eine Auseinandersetzung in Worten nicht ebenso schnell, klar und mühelos könnte. Wo es sich um längere Gebilde handelt, ist natürlich der Nutzen noch gröfser. Die Kraft und Fülle einer Isokrateischen oder Demosthenischen Periode wird gewifs durch eine schematische Skizze recht klar und deutlich werden.

Gelbe, der a. a. O. (S. 17) die Satzbilder gerade zur Verdeutlichung verwickelter und langer Perioden verwerten will, hebt besonders hervor, dafs uns nichts klarer, schneller, müheloser eine Satzform erfassen lasse als sein geliebtes Satzbild. Ich mufs dem entschieden widersprechen. 'In einer deutschen Grammatik', sagt er, 'fand ich als Muster einer Periode aus Goethes Hermann und Dorothea VII 1—7 angeführt'.[1]) Gewifs, wohltönend ist dieser Passus, die Form bestechend, aber 'als ich mir die Periode genauer betrachtete, als ich ein Satzbild von ihr entwarf, fand ich ohne Mühe(!), dafs ich eine Anakoluthie vor mir hatte'. Nun, wer, um das zu erkennen oder anderen klar zu machen, erst ein Satzbild nötig hat, der verschwendet seine Zeit. Und nach diesem schönen Beispiel schliefst Gelbe mit der überkühnen Behauptung: 'Demnach sind die Satzbilder im höheren Unterricht unentbehrlich(!).'

Eine solche Übertreibung richtet sich selbst.[2]) Entbehrlich sind diese

[1]) Wie der wandernde Mann, der vor dem Sinken der Sonne
Sie noch einmal ins Auge, die schnellverschwindende, faßte,
Dann im dunkeln Gebüsch und an der Seite des Felsens
Schweben siehet ihr Bild; wohin er die Blicke nur wendet,
Eilt es vor und glänzt und schwankt in herrlichen Farben:
So bewegte vor Hermann die liebliche Bildung des Mädchens
Sanft sich vorbei und schien dem Pfad ins Getreide zu folgen.

[2]) Auch seine übrigen Ausführungen a. a. O. leiden an mafsloser Übertreibung.

Satzbilder jedenfalls; dafs sie, mit Vorsicht und in gröfster Einfachheit angewendet, gute Dienste thun können, wollen wir nicht bestreiten. Die Art und Weise also, wie Lyon und zuletzt Trunk[1]) sie verwertet und verwendet wissen wollen, mag noch hingehen, und nach Belieben möge sie üben, wer Lust daran findet. Uns persönlich scheinen auch sie den Wert dieser Übung bedeutend zu überschätzen. Was aber darüber hinausgeht, und namentlich die oben dargelegten Phantastereien Stamms und ähnlicher Methodiker müssen wir als bare Zeitvergeudung und nutzlos mit aller Entschiedenheit ablehnen.

[1]) In seinem empfehlenswerten Büchlein: Zur Hebung des deutschen Sprachunterrichtes. Graz 1898.

EINIGES ÜBER DIE AKADEMISCHE VORBILDUNG UNSERER NEUSPRACHLICHEN LEHRER[1])

Von Hermann Suchier

Der Ruf nach Reform der akademischen Vorbildung unserer Neuphilologen ist von verschiedenen Seiten laut geworden, leider aber eine nähere Begründung nirgends gegeben. Von mehreren ist eine Vermehrung der akademischen Lehrkräfte gewünscbt worden, und ich werde es gleich aussprechen, in welchem Mafse ich diesen Wnnsch für berechtigt halte. Herr Rambeau verlangte im Jahre 1892 drei ordentlicbe Professoren für das Romanische nnd eben so viele für das Englische. Auf seine Abgrenzung der drei Ordinariate nntereinander will ich bier nicht weiter eingehen; ich halte z. B. die von ibm gewollte Verbindung der lebenden Mundarten mit der modernen Schriftsprache für nicht empfehlenswert, da sich die Mnndarten nur ans den älteren und ältesten Sprachzuständen begreifen und beurteilen lassen. Wo die zahlreichen Professoren hergenommen werden sollen, wird nicht gesagt. Mit Herrn Rambeau selbst könnte doch nur eine dieser Lücken zugestopft werden.

Anch Herr Direktor Max Walter in Frankfurt a. M., der durch seinen ausgezeichneten englischen Unterricht bohe Anerkennnng gefnnden hat, empfiehlt in der Broscbüre 'Die Reform des neusprachlicben Unterricbts auf Schule und Universität', Marburg 1901, die Errichtung neuer ordentlicher Professuren der romanischen und der englischen Pbilologie. Walters sonstige Vorscbläge sind leider an eine ganz phantastiscbe Bedingung geknüpft, nämlich an eine prinzipielle Umgestaltung nnseres ganzen Universitätsbetriebes, zu deren Verwirklichung jegliche Anssicht feblt. Stimmings Kritik in den 'Neueren Sprachen'[2]) hat dies treffend hervorgehoben.

Eine Beurteilung solcher Vorschläge müfste zur Voraussetznng haben die Feststellung eines Vorlesungskursus für nnsere französiscben oder englischen Lehrer. 'Der Student der neueren Spracben'[3]), sagt Klinghardt in den 'Neueren Sprachen' in seinem lehrreicben Artikel über Walters Scbrift, auf den ich gleicb kommen werde, 'wird bald genng für eine bindende, feste Studienordnung ebenso dankbar sein wie der medizinische Student'. Das ist ganz meine Meinung, und ich bedanre nnr, dafs die erwähnten Reformvorschläge gar nicht die Frage ins Auge fassen: Welche Vorlesungen nnd Übnngen sind denn für den zukünftigen Lehrer unserer Fächer notwendig oder wünschenswert? Solange die von Walter gewünscbte und auch von Klinghardt gebilligte Umwälzung unscrer deutschen Universitäten nocb nicht vollzogen ist, sollten docb

[1]) Vortrag, gehalten am 4. Oktober 1901 in der romanischen Sektion der 46. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner.

[2]) Band XV, 1901, S. 35. [3]) Ebd. S. 33.

diese Herren es nicht verschmähen, einstweilen mit den bestehenden, und wohl noch einige Zeit so fortbestehenden, Verhältnissen zu rechnen. Es wäre mir nur erwünscht, wenn dabei an die von meinem Kollegen Albrecht Wagner und mir verfafste Broschüre 'Ratschläge für die Studierenden des Französischen nnd Englischen', Halle 1894, angeknüpft würde, worin wir den in Halle eingehaltenen Vorlesungskreis besprechen, der, davon sind wir selbst am meisten überzengt, noch mannigfacher Verbesserungen fähig ist.

Darf ich nnn die erwähnten Forderungen auf das von mir für berechtigt gehaltene Mafs zurückführen, so erkläre ich es für höchst wünschenswert, dafs an jeder Universität neben dem Professor ordinarius für romanische Sprachen — von den Anglisten sehe ich hier ab — ein Professor extraordinarins angestellt werde.

Unsere ordentlichen Fachvertreter haben zwei Aufgaben, die weit entfernt sind, sich miteinander zu decken: wir sollen die sehr ausgedehnte Wissenschaft von den romanischen Sprachen und Litteraturen beherrschen, litterarisch verfolgen und durch eigene Arbeiten fördern; wir sollen zweitens Vorlesnngen und Übungen halten, die auf die Ausbildnng neusprachlicher Lehrer hinzielen. Schon die erste Aufgabe ist so riesenhaft, dafs unmöglich ein Einzelner alle Strecken des weiten Gebietes gleichmäfsig gut zu begehen vermag. Darin liegt schon die Entschuldigung, wenn bei den bestehenden Verhältnissen die zweite Aufgabe nicht vollständig gelöst werden sollte. Der Ordinarius würde es daher ebenso frendig begrüfsen wie seine Zuhörer, wenn ihm aufser dem Lektor noch ein Extraordinarius znr Seite gestellt würde. Freilich dürfte dieser nicht, wie zuweilen gewünscht worden ist, z. B. für Schweden von Herrn Rodhe in den 'Neueren Sprachen' S. 145, prinzipiell auf die zeitgenössische Sprache und Litteratur beschränkt werden. Die Verteilung des Stoffes wäre eine zu ungleiche, und es ist nicht einzusehen, warum man den Ordinarius, wenn er die zeitgenössische Sprache nnd Litteratur mit Neigung und Geschick behandelt, aus diesem Gebiet vertreiben soll, um einen Jüngern darin anzusiedeln. Der Extraordinarius müfste vielmehr ebenso wie der Ordinarius für das Gebiet der romanischen Sprachen überhaupt angestellt werden. Die beiden hätten sich kollegialisch über den Lehrkursus zu verständigen. Nicht anders pflegt es bei den Vertretern der klassischen Philologie zu sein, wo wir gleichfalls im Prinzip nur Vertreter des ganzen Faches haben, von denen jeder diejenigen Vorlesungen übernimmt, die ihm besonders znsagen, oder für die er durch die Richtung seiner Forschungen am besten vorbereitet ist. Ein solcher Extraordinarius könnte später in ein Ordinariat aufrücken, was bei einer prinzipiellen Abgrenzung der Gebiete ausgeschlossen wäre. Durch die Einrichtung solcher Extraordinariate, die nicht mit einem Male, aber doch nach und nach einzurichten wären, würden jedenfalls neue Kräfte frei, die anch der Vorbildung unserer neusprachlichen Lehrer zn gute kommen müfsten.

Ich wende mich nun nochmals zu dem Artikel Klinghardts zurück, dessen Name Ihnen allen geläufig ist. Klinghardt in Rendsburg ist einer unserer besten französischen Lehrer und der Verfasser der 'Artikulations- und Hör-

übungen', Köthen 1897, die ich wegen ihrer lichtvollen Darstellung der lautlichen Vorgänge für die beste Einführung in die Phonetik halte und noch keinem meiner Hörer zum Studium empfohlen habe, ohne dafs er aus dem Werk einen wertvollen sachlichen Gewinn geschöpft hätte.

Klinghardt sagt in seinem Artikel S. 35: 'Wäre es nicht besser, dafür (d. h. für die philologischen Studien, Sprach- und Litteraturgeschichte) Stndienstoffe eintreten zn lassen, welche mit denen der Schule homogen sind?' Das besagt offenbar: Unsere Nenphilologen sollten auf der Universität keinerlei historische Studien vornehmen, sondern nur gerade so viel lernen, als sie später im Unterricht direkt verwerten können. Ich vermnte indessen, dafs ein Mann wie Klinghardt diese im Unmut geschriebenen Worte nicht im Ernst vertreten will, und bitte Sie, Sich die Konsequenzen einer solchen Reform vorzustellen.

Viele unserer höheren Lehrer haben den Wunsch, sich mit den Richtern an Ansehen und Besoldung gleichgestellt zu sehen, und ich lengne nicht, dafs eine solche Gleichstellung mich mit grofser Befriedigung erfüllen würde, der ich vor den Aufgaben wie vor den Kenntnissen und Leistungen nnseres höheren Lehrerstandes die aufrichtigste Hochachtung habe. Ich verstehe es aber nicht, wie die selben, die eine solche Hebung ihres Standes anstreben, eine Herabsetzung der an ihre Berufsvorbildung zu stellenden Anforderungen befürworten können. Wer dieses Zweite wünscht, sollte nicht auch jenes Erste begehren. Eine Majorität des letzten Neuphilologentages (Leipzig 1900) entschied sich für eine Petition, die das Latein bei der Zulassung zum akademischen Studium der neueren Sprachen für entbehrlich erklärte. Rascher, als wir damals ahnen konnten — ich gehörte zn der Minorität —, ist dieser Wunsch in Erfüllung gegangen: die Lateinlosen sind jetzt in Preufsen znm akademischen Stndium aller Fächer des Gymnasialunterrichts zugelassen. Als Vorbedingung des jnristischen Studiums gilt nach wie vor die Kenntnis der klassischen Sprachen, und ich frage Sie, ob nicht dadurch den Gegnern jener Gleichstellung mit den Juristen aufs neue eine bequeme Waffe in die Hand gegeben ist.

Molière ist tot; sonst würde er hier vielleicht eine bekannte Stelle aus Georges Dandin als Zwischenruf bringen.[1])

Der Ansicht Klinghardts hat sich kürzlich Herr Émile Rodhe (auch Rohde geschrieben) angeschlossen. Er sagt ebd. S. 143: 'On a déjà émis avant nous l'idée qne les étudiants de nos universités se destinant au professorat des lycées rendraient pent-être plus de services à l'État si, an lieu d'étudier la *Vie de saint Alexis*, *le Pèlerinage de Charlemagne* et antres rapsodies vénérables et barbares, ils employaient leur temps à tâcher d'acquérir le sentiment de la langue contemporaine, à se pénétrer de son génie.' Er stützt diese Ansicht hauptsächlich auf die Geistlosigkeit schwedischer Doktorarbeiten, worüber ich mir ein Urteil nicht erlauben darf, da mir nur die wenigsten zugänglich geworden sind — darunter allerdings einige, die diesen Vorwurf nicht verdienen —, und schliefst mit dem Satz: 'L'étudiant en français moderne, tel que nous le

[1]) Vous l'avez voulu, Georges Dandin!

rêvons, aura assez à faire pour qu'on puisse le décharger un peu du poids philologiqne dont on l'accable en ce moment.' Die Logik dieses Gedankenganges ist mir nicht ganz verständlich: für die Approbation einer schwachen Dissertation ist doch wohl die betreffende Fakultät nebst ihrem Referenten verantwortlich zu machen, nicht aber die Wissenschaft überhaupt, die solche Elaborate nicht anders beurteilen würde als Herr Rodhe, dem ich übrigens in manchem, was er sagt, gern zustimme. So scheint mir das Vorurteil nicht weniger verwerflich als ihm selbst, das das Abschreiben eines alten Gedichtes, oder die Anfertigung eines Reimbuches dazu, höher anschlägt als die Beherrschung der modernen litterarischen Ideenwelt. Anderseits scheint mir aber Herr Rohde selbst in einem Vorurteil befangen, wenn er nämlich die Möglichkeit in Abrede stellt, dafs der selbe Mann über die Textgeschichte des Fierabras und über die psychologischen Romane Paul Bourgets ein gleich kompetentes Urteil abgeben könne. Ich dächte, die Aufsätze eines Gaston Paris über moderne Dichter und Denker brauchen lediglich deshalb noch nicht für mifslungen zu gelten, weil ihr Verfasser sich auch mit der mittelalterlichen Litteratur gründlich beschäftigt hat.

Herr Rodhe wünscht nun, dafs an den schwedischen Universitäten neben dem Professor der romanischen Sprachen ein Professor der langue und der littérature contemporaines (natürlich der französischen) Anstellung finde, dafs jener nur die zu Hörern habe, die später einmal als akademische Lehrer in eine gleiche Professur einrücken möchten, dieser die neusprachlichen Lehrer, die sich, wie das Klinghardt befürwortet, ausschliefslich an den Vorlesungen und Übungen über die modernen Sprachen und Litteraturen beteiligen sollen. Diese beiden Verfasser teilen die Anschauung, dafs die langue und die littérature contemporaines sich ohne historische Betrachtung wissenschaftlich behandeln lassen: das aber halte ich für einen Grundirrtum. Nur das historische Verfahren gestattet in das Wesen einer Sprache einzudringen, und das gleiche gilt von der Litteratur. Wenn Viëtor die ausschliefsliche Behandlung des Modernen auf der Universität gefordert hat, so dürften diejenigen ihn mifsverstanden haben, die ihm die Absicht unterlegen, er habe die Beschränkung auf die zeitgenössische Sprache und Litteratur als Ziel hingestellt. Bei der Beschränkung auf die langue und littérature contemporaines könnte es sich nur um einen äufserlichen Drill handeln, der, wenn er einziges Ziel sein soll, ohne akademisches Triennium zu erreichen ist. Was würde ein solcher neusprachlicher Lehrer leisten? Die einfachsten orthographischen Fragen müfste er unbeantwortet lassen. Das Leben der Sprache wäre ihm gleichgültig; die Litteratur bliebe ihm fremd. Auf die Mundarten würde er mit der suveränen Verachtung des Volksschullehrers blicken, der die letzten sehr würdigen Überbleibsel der alten Sprechweisen mit immer wachsendem Erfolg seinen Zöglingen mit dem Stocke herausbläut. Würde ein solcher Lehrer noch für einen wissenschaftlich gebildeten Lehrer gelten dürfen?

Ich breche ab: ich möchte mir nicht den Vorwurf zuziehen, dafs ich offene Thüren einrenne.

ZUR GYMNASIALREFORM [1])

Von Christian Eidam

Die Verhandlungen in der bayerischen Abgeordnetenkammer über die Frage der Schulreform haben auch bei der letzten Tagung die Freunde eines gemäfsigten und damit gesunden Fortschrittes nicht befriedigen können. Wieder zeigte es sich, dafs bei solchen Erörterungen die extremen Standpunkte zu sehr vertreten werden, und dafs man dabei die goldene Mitte und ihre entscheidenden Vorzüge übersieht. Die einen, die ganz Radikalen, halten die Beschäftigung der Gymnasialjugend mit Lateinisch und Griechisch überhaupt nicht mehr für zeitgemäfs, sie lassen deutlich genug durchblicken, es müsse zunächst das Griechische, mit der Zeit aber auch das Lateinische als heutzutage für eine höhere allgemeine Bildung überflüssig aus dem Lehrplan der für die Mehrzahl der höheren Berufsarten vorbereitenden Schulen entfernt werden; oder, wenn sie nicht so weit gehen, sprechen sie sich wenigstens — und im Vergleich zu den jetzigen Einrichtungen ist ja auch dies ziemlich radikal — für allgemeine Einführung des Frankfurter Reformplanes aus, nach dem bekanntlich als erste Fremdsprache Französisch gelehrt wird, worauf Latein erst in der vierten Klasse (Untertertia), Griechisch in der sechsten (Untersekunda) folgen. Die andern, die Anhänger des Alten, wünschen, man solle endlich das Gymnasium in Ruhe lassen, solle Lehrern und Schülern erst noch länger Gelegenheit geben, sich in die Schulordnung vom Jahre 1891 hineinzuleben. Allein dazu steht in seltsamem Widerspruch, dafs, wie Staatsminister v. Landmann mitgeteilt hat, nach dem Beschlufs des obersten Schulrates demnächst an 'eine Durchsicht und teilweise Revision der neuen Schulordnung' herangetreten werden soll. Damit giebt doch die oberste Schulbehörde selbst zu, dafs eben der Haltpunkt, wo man das Gymnasium in Ruhe lassen kann, noch nicht erreicht ist, was ja jedem unbefangen urteilenden Sachverständigen sofort klar ist. Auch von der Mehrzahl der Mediziner, welche sich, nach meiner Ansicht mit vollem Recht, gegen die Zulassung der Absolventen des Realgymnasiums zum medizinischen Studium aussprechen, wird der Fehler gemacht, dafs sie durch ihren Lobpreis

[1]) Wir veröffentlichen den obigen Aufsatz als einen in mehrfacher Hinsicht beachtenswerten 'Notschrei aus Bayern', so wenig wir mit manchen Reformvorschlägen des Verfassers einverstanden sind. Insbesondere halten wir den Versuch, den fremdsprachlichen Unterricht am humanistischen Gymnasium mit dem Französischen zu beginnen, trotz einzelner unter besonders günstigen Verhältnissen erzielter Erfolge für äufserst bedenklich.
Die Redaktion.

des humanistischen Gymnasiums in weiten Kreisen den Eindruck erwecken, als bedürfe dieses gar keiner Besserung und Umbildung. Sie sollten meines Erachtens neben der Betonung des Wertes der humanistischen Bildung vor allem nachdrücklicher darauf hinweisen, dafs auch der gegenwärtige Betrieb des Unterrichts am humanistischen Gymnasium noch viel zu wünschen übrig läfst. Nur wenige haben in ihren Gutachten hierauf Rücksicht genommen, unter ihnen z. B. Professor Kufsmaul in Heidelberg, welcher sagte: 'Man hat die Schulung des Denkvermögens zu ausschliefslich grammatisch-philologisch betrieben, es ist zu wenig geschehen für Schärfung der sinnlichen Beobachtung, für Übung von Hand und Auge im Zeichnen, für Erlernung neuerer Sprachen und tiefere Erfassung der Muttersprache.' Auch von den Professoren Fr. Merkel in Göttingen und Kocher in Bern wird der Blick auf vorhandene Schäden gelenkt. Jener wünscht 'eine Änderung der ganzen Methode des geistlosen Memorierens, des Einpaukens der kleinsten Einzelheiten der Grammatik', und dieser fordert neben der 'allseitigen Übung der Geisteskräfte' vor allem 'höhere Ausbildung von Herz und Gemüt'.

Mein Standpunkt, den ich schon in dem Vortrage[1]) bei der vorletzten Generalversammlung des Bayerischen Gymnasiallehrervereins vertrat, ist nun der, dafs, um wirklich berechtigten Forderungen unserer Zeit zu entsprechen, noch manches am humanistischen Gymnasium geändert werden mufs, dafs in vielen Punkten die neue Schulordnung nur Ansätze zu einer zeitgemäfsen Gestaltung aufweist, nur Keime enthält, die erst weiter entfaltet werden müssen, dafs jedoch die humanistische Bildung selbst uns erhalten bleiben soll. Unter der 'höheren allgemeinen Bildung', in welche die Schüler nach § 1 der bayerischen Schulordnung einzuführen sind, verstehe ich die aus der Verbindung von Antike und Christentum entstandene modern-humane (nicht einseitig humanistische) Bildung und Weltanschauung. Das humanistische Gymnasium soll in den einzelnen Fächern einen Grund legen, auf dem die Schüler später selbständig weiterbauen können, es soll den Zusammenhang der vielen einzelnen Erscheinungen der Kultur, ihre Entwickelung in Ursachen und Folgen überblicken und erkennen lassen. Dazu gehört aber auch die Möglichkeit, auf die Quellen zurückzugehen, und aus diesem Grunde können die eigentlich gelehrten Berufe, die führenden Stände die Kenntnis des Lateinischen und Griechischen nicht entbehren. Deshalb also finde ich es vollständig berechtigt, wenn sich die Mediziner in überwältigender Mehrzahl gegen die Zulassung der Absolventen des Realgymnasiums wehren. Unsere Sprache, unsere ganze Kultur ist derartig von Einwirkungen des Griechischen durchsetzt, dafs derjenige, der sich in seiner Jugend nicht damit beschäftigt hat, dies später als grofsen Mangel gewifs unangenehm empfinden wird, und zwar nicht etwa blofs in Betreff der vielen Fachausdrücke seines Berufes, sondern auch sonst in vielen

[1]) Als Broschüre in der Lindauerschen Buchhandlung (Schöpping) in München erschienen. Betreffs genauerer Ausführungen über die Fragen des Unterrichts verweise ich auf diesen Vortrag, sowie auf meine Abhandlung: 'Weitere Bemerkungen . . .' in den Bayerischen Gymnasialblättern, Jahrg. 1900, 3 und 4, S. 193 ff.

anderen Beziehungen und namentlich auf dem Gebiete der Kunst. Wenn daher, zunächst in Preufsen, die Absolventen der Realgymnasien, ja sogar der Oberrealschulen, an denen auch Latein nicht gelehrt wird, in Zukunft nicht nur zum medizinischen Studium, sondern auch zu den übrigen Fakultäten, aufser der theologischen, zugelassen werden, so ist das sowohl vom Standpunkte der Wissenschaft wie betreffs der nicht hnmanistisch Vorgebildeten selbst sehr zu beklagen; denn der oben erwähnte Mangel wird sich ihnen im Laufe ihres Studiums, sowie später bei der Ausübung ihres Berufes oft stark fühlbar machen.

Soll also ohne Zweifel unsere Jugend, die sich auf die höheren Berufsarten vorbereitet, auch fernerhin Lateinisch nnd Griechisch lernen, so ist doch immer wieder hervorzuheben, dafs die Art des Betriebs dieser Sprachen am Gymnasium heute noch schwere Schäden und Mängel aufweist, die unter allen Umständen erst beseitigt werden müssen, bevor man dem Verlangen, 'das Gymnasium endlich einmal in Ruhe zu lassen', entsprechen kann. Zu diesen Schäden, die sich aus einer Zeit fortgeerbt haben, da die alten Sprachen die Alleinherrschaft am Gymnasium ausübten und alle anderen Fächer ihnen gegenüber vollständig in den Hintergrund traten, gehören die noch immer allzusehr vorherrschende abstrakt-grammatische Lehrweise, die übertriebenen Übersetzungs- und Stilübungen, besonders im Lateinischen, dann zumal im Griechischen die Formenextemporalien, bei denen schon die Anfänger, ohne dafs man ihnen genügend Zeit dazu läfst, die schwierigsten Formen sofort bereit haben und in buntem Durcheinander gleichsam aus dem Ärmel schütteln sollen. Über diese letztere beklagenswerte Verirrung sagt sogar einer der begeistertsten Verteidiger des humanistischen Gymnasiums, O. Jäger, in seinem Buche: Lehrkunst und Lehrhandwerk, dafs 'die schrecklichen griechischen Formenextemporalien dem Schüler die schöne Sprache verhafst machen'. Wendet man nun ein, solche Verkehrtheiten würden ja doch nur von einzelnen Lehrern begangen, so ist darauf zu erwidern, dafs im ganzen eben doch eine grofse Zahl Schüler jahraus jahrein auf diese Weise geradezu gequält werden und dafs, wenn man ihnen nicht alle Freude an dem Gegenstand mit Gewalt nehmen will, ein solches unpädagogisches Verfahren überall und vollständig ausgerottet werden mufs, wozu es doch wahrhaftig Mittel giebt. Auch O. Jäger erzählt uns an der angeführten Stelle, er habe als Direktor, wenn auch oft mit Mühe, doch manchem wackeren Lehrer jene Extemporalien abgewöhnt. Vor allem darf man aber nicht vergessen, dafs alle diese Dinge eine Folge der Anschauung sind, es müsse möglichst viel in die fremde Sprache übersetzt werden, dafs besonders die vielen Stilübungen im Lateinischen aufs engste zusammenhängen mit der immer noch bestehenden Forderung einer Übersetzung ins Lateinische beim Absolutorium. Diese hatte nun zwar früher, als das Lateinische noch die allgemeine Gelehrtensprache war, ihre Berechtigung, hat sich aber heute vollständig überlebt und pafst nicht mehr in die völlig geänderten Zeitverhältnisse. Hier mufs also vor allem eingesetzt werden, die Übersetzung in die fremde Sprache als Zielleistung mufs fallen. Man sage nicht,

dafs die Vertreter dieser Ansicht — und es werden deren immer mehr — etwa der Oberflächlichkeit das Wort reden. Das wird kein Verständiger thun. Eine feste grammatische Grundlage ist gewifs die unerläfsliche Vorbedingung einer wirklich wertvollen und gennfsreichen Lektüre. Die Übersetznng in die Fremdsprache soll auch nicht gänzlich aus dem Gymnasium verschwinden, sie wird, im richtigen Mafse angewendet, stets ein treffliches Unterrichtsmittel sein, nur als Zielleistnng ist sie zu verwerfen. Durch den Wegfall der Übersetzung ins Lateinische bei der Schlufsprüfung würde erst die verständnisvolle Lektüre der Klassiker als das eigentliche Hanptziel des Stndinms der alten Sprachen am Gymnasinm deutlich vor Augen gestellt. In seiner im Sommer 1900 veröffentlichten, sehr beachtenswerten Schrift: Lebensfragen des hnmanistischen Gymnasiums in Bayern (München, Lindauersche Bnchhandlung) tritt Universitätsprofessor Dr. Römer in Erlangen nachdrücklich für dieses Hauptziel ein. Aber er beurteilt unsere jetzt geltende Schulordnung doch etwas zu günstig und übersieht einen sehr wichtigen Punkt, wenn er deren Bestimmungen über den lateinischen und griechischen Unterricht zusammenfafst und darin 'den vollen Bruch mit dem formalistischen Prinzip' erkennt. Dieser volle Bruch ist so lange nicht gegeben, als wir an erster Stelle der Anweisungen für das Lateinische als Ziel die Übersetznng in die lateinische Sprache genannt sehen, wie es gegenwärtig noch der Fall ist. Römer wendet sich scharf und bestimmt gegen die übertriebene Wertschätznng der stilistischen Leistungen[1]) und betont die Gefahren, welche sie bei der Staatsprüfung der Philologen wie auch beim gymnasialen Betrieb nur allzu leicht mit sich bringt. Er spricht sich, trotz der Klagen, die man über den Rückgang der Kenntnisse der Schüler im Griechischen höre, gegen die Wiedereinführung der deutsch-griechischen Übersetzung als Zielleistung aus, weil sie 'die allergröfste Gefahr für die Behandlnng der griechischen Antoren' nach sich ziehe. 'Wie früher', sagt er, 'werden dann die Anstrengungen und Bemühnngen der Schüler einseitig wieder diesem Ziele znstreben, weil danach früher fast ansschliefslich die Noten bestimmt wurden'. Womit in aller Welt will man nnn aber beweisen, dafs dies nicht genau ebenso fürs Lateinische gilt wie fürs Griechische? Man mufs sich wundern, dafs Römer, der so richtig mahnt, nicht znm Zweck werden zu lassen, was nur Mittel sei und als solches Wert habe, der nach all seinen Ausführungen ganz sicher in seinem Innersten nicht sehr viel von der Übersetzung ins Lateinische als Zielleistung hält, doch nicht zu dem Schlufs gekommen ist, klar und deutlich ihre Beseitigung zu verlangen. Denn nur dadurch kann sein Ideal, wonach 'die lateinischen und griechischen Klassiker im Mittelpnnkt und als Zielleistung stehen' sollen, wirklich erreicht werden.

Als ein weiterer Mangel in der Einrichtung des humanistischen Gymnasiums hat sich mir der Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Lateinischen erwiesen. Mit Recht sagt Paulsen, wenn wir heute den Lehrplan zu

[1]) Das thut auch in ganz vortrefflicher, klarer und überzeugender Ausführung Dr. A. Baumeister in seiner in der Beilage zur Münchener Allgemeinen Zeitung (Nr. 280, Jahrg. 1900) veröffentlichten Abhandlung: Das Privilegium des Gymnasiums.

ordnen hätten, so würden wir sicher mit einer anderen Sprache beginnen. Die Gründe, die hierfür sprechen, können hier nicht noch einmal alle erwähnt werden. Ich betone nur die zwei wichtigsten. Durch den Anfang mit dem Französischen würde der weitverbreiteten Schwerfälligkeit der Schüler in sprachlichen Dingen entgegengearbeitet werden, sie würden dadurch geistig regsamer und gewandter werden, und das ist eine dringende Forderung unserer Zeit. Der Hauptgrund aber ist der, dafs die Schüler der ersten Klasse noch nicht die nötige geistige Reife zum Studium des Lateinischen haben und auch in ihrer Muttersprache noch zu ungenügend vorgebildet sind. Der Hauptgrund liegt also, wie ich anderswo ausgeführt habe, in 'pädagogischen Erwägungen und in der Rücksicht auf die Gesundheit der Schüler, da an diese gegenwärtig in den unteren Klassen zu hohe Anforderungen gestellt werden, wenn man nämlich nicht die Leistungen der besonders gut Begabten in Betracht zieht, sondern an die Schüler mit Durchschnittsbegabung denkt, welche das, was jetzt von ihnen verlangt wird, selbständig, ohne Unterstützung zu Hause, gar nicht befriedigend leisten können'. Sind das nicht Thatsachen, die man Tag für Tag beobachten kann, die sich jedem aufdrängen, der sehen will? Läfst sich die zu starke Belastung der Schüler hauptsächlich in der vierten Klasse wirklich bestreiten?

Wenn die Altphilologen sich gegen die Einführung des Frankfurter Reformplanes erklären, so habe ich schon am Anfang dieser Abhandlung gesagt, dafs derselbe auch mir zu weit geht, dafs er den Beginn des lateinischen und griechischen Unterrichts zu spät ansetzt. Aber der Anfang mit dem Französischen an sich gehört — das wird sich immer entschiedener geltend machen — ganz sicher zu den berechtigten Forderungen unserer Zeit, und es ist merkwürdig, dafs man auch von dem vermittelnden Vorschlage, Französisch in der ersten, Latein in der dritten (Quarta) und Griechisch in der fünften Klasse (Obertertia) anzufangen, durchaus nichts hören will, obgleich, richtig verstanden, dieser Lehrplan — man mache doch nur einmal den Versuch! — den Schülern, die dann geistig reifer an die Beschäftigung mit den alten Sprachen herankämen, deren Erlernung erleichtern und die Erreichung des von Römer vertretenen, allein richtigen Zieles in keiner Weise verhindern würde. Daneben würde dann auch die lebende Fremdsprache die ihr heutzutage unleugbar gebührende Stellung einnehmen. Rektor Dr. Orterer sprach in seiner Rede im Abgeordnetenhaus von der 'richtigen Beimengung neusprachlicher Kenntnisse'. Ja, kann man denn bei dem überaus armseligen Stundenmafs, das man immer noch an den bayerischen Gymnasien dem Französischen einräumt, wirklich von einer 'richtigen Beimengung' sprechen? Glaubt man in der That, dafs alle anderen deutschen Staaten den Wert des französischen Unterrichts falsch beurteilen, und dafs Bayern allein hierin das Richtige getroffen hat?[1])

[1]) Die bayerischen Gymnasien, an denen das Französische erst in der sechsten Klasse (Untersekunda) beginnt und dann in den beiden ersten Jahren je drei, in den zwei oberen Klassen je zwei, also im ganzen nur zehn Wochenstunden aufweist, haben durch diese Einrichtung thatsächlich eine viel weniger moderne Gestaltung als die Gymnasien der

'Reformieren wir', sagte Dr. Orterer weiter, 'was durchaus notwendig ist, wofür die Notwendigkeit nachgewiesen ist, so dafs nicht blofs von irgend einem einzelnen ein Einfall kommt . .'. Nun, ist es nur ein Einfall von einem einzelnen, wenn Orterer selbst sagt, dafs 'der Betrieb besonders der altsprachlichen Fächer manches zu wünschen übrig läfst, insofern er noch vielfach zu mechanisch nnd schablonenhaft ist nnd lediglich auf Äufserlichkeiten sich erstreckt', — wenn Römer sich gegen die Neigung wendet, die stilistischen Leistungen der Schüler zn sehr zu betonen und sie über die in den Autoren zu stellen, wenn er erwähnt, dafs 'noch heute vielfach, wie früher, durch ungeschickte, ganz unpädagogische Behandlung die herrlichen griechischen und lateinischen Autoren den Schülern vergällt nnd verekelt werden'? Und dann die anderen von mir oben angedeuteten verderblichen Wirkungen der als Zielleistung geforderten Übersetznng ins Lateinische, die durch die jetzige Einrichtung hervorgebrachten Übelstände in den nnteren Klassen, die Gefahren für die Gesundheit der Schüler — sind das alles nnr Einfälle eines einzelnen, haben das nicht Hunderte von verständigen Vätern, denen das Wohl ihrer Kinder am Herzen liegt, schon mit tiefem Bedauern wahrgenommen? Das sind schwerwiegende Schäden, die sofort nnd mit allen Mitteln beseitigt werden sollten! Wie kann man ihnen gegenüber mit Orterer sagen: 'Ändern wir äufsersten Notfalls später einmal das Änderungsbedürftige'? Später einmal! Ja worauf soll denn noch gewartet werden? Will man denn die Zeichen der Zeit noch immer nicht verstehen? Anch das Gntachten, welches v. Wilamowitz über den griechischen Unterricht abgegeben hat, redet doch, meine ich, eine deutliche Sprache. Wer mit offenem Blick die ganze Entwickelung des gymnasialen Unterrichts überschaut, mufs zu der Überzengung gelangen, welcher Römer Ausdruck giebt in den Worten: 'Das humanistische Gymnasium wird

---

übrigen deutschen Staaten Wer die Verhältnisse keunt, der weifs, welche Unruhe, welches für Lehrer wie Schüler gleich unangenehme und bedenkliche Hasten und Jagen gegenwärtig diesen Unterricht beherrscht, da in nur vier Jahren und bei unznreichender Stundenzahl doch ein ziemlich hochgestecktes Ziel erreicht werden soll, der weifs ferner, wie dringend not als Gegengewicht gegen das blofse Bücherstudium der toten Sprachen schon in unteren Klassen unseren Schülern der frische, mehr mündliche Unterricht einer lebenden Fremdsprache thäte, der weifs, wie ungeheuer unbeholfen selbst bessere Schüler beim Anfange des Französischen in der sechsten Klasse sich stellen, wie sie eben dnrch den vorausgehenden Betrieb des Lateinischen und Griechischen oft zu reinen Bnchstabenmenschen geworden sind, die sich beständig an ihr Bnch klammern, die auch in ihrer Mnttersprache kaum einen Satz wirklich zusammenhängend sprechen können. Man glaube ja nicht, dafs diesen Übelständen abgeholfen würde, wenn man etwa auch in der achten und neunten Klasse die Stundenzahl auf drei erhöhte. Gründliche Besserung in diesen Dingen kann nur ein möglichst früher Begiun des französischen Unterrichts bringen. Ich hebe noch einmal ausdrücklich hervor, der Anfang mit dem Französischen erscheint mir notwendig, nicht allein wegen des Französischen an sich, sondern wegen der harmonischen Gesamtansbildung der Schüler, wie sie unsere Zeit verlangt. Kann man sich dnrchaus noch nicht dazu entschliefsen, so möge man wenigstens auch bei uns in Bayern Französisch mit vier Wochenstunden in der dritten Klasse anfangen lassen, wie es schon jetzt z. B. in Preufsen geschieht.

nur dann dem schweren Konkurrenzkampf gewachsen sein, wenn es einen Weg findet und beschreitet, ... die reichen Bildungswerte der antiken Welt nicht blofs in streng wissenschaftlicher, sondern auch in anziehender und darum nachhaltiger Weise den Schülern zu übermitteln.' Aber die von Römer vorgeschlagenen Änderungen in der Vorbildung und bei der Staatsprüfung der Altphilologen reichen allein nicht aus. Es mufs aufserdem 'der Bruch mit dem formalistischen Prinzip' wirklich durchgeführt werden. Es müssen die Anforderungen nach der formalistischen Seite, die Hinübersetzungsmethode aufgegeben werden. Denn beides zusammen, eine sozusagen produktive Thätigkeit des Schülers im Lateinischen und Griechischen und tüchtige Leistung in der Lektüre kann heute als Lehrziel nicht mehr erreicht werden. Da man immer noch beiden zugleich nachstrebt, erreicht man keines in befriedigender Weise. Obwohl heute noch auf die hergebrachten sprachlichen Übungen ungeheuer viel Zeit verwendet wird, so ist es doch eine Selbsttäuschung, wenn man meint, es stünde gegenwärtig bei der Mehrzahl der Schüler unserer oberen Klassen gut mit der grammatischen Sicherheit, mit der 'wirklichen Freiheit in der Benutzung der fremden Sprache' und mit dem Vermögen, die Schriftsteller ohne zu grofse Schwierigkeit und mit Genufs zu lesen. Es ist heutzutage weder notwendig noch steht hinreichende Zeit zur Verfügung, das Lateinische bis in die oberen Klassen als logisches Bildungsmittel um seiner selbst willen zu treiben. Den Gedanken, von dem man auch schon gehört hat, das humanistische Gymnasium wieder humanistischer zu machen als es jetzt ist, ihm wieder mehr seine frühere Form zu geben durch Beseitigung oder starke Beschränkung der nicht altsprachlichen Fächer, wird man doch wohl nicht ernstlich ausführen wollen; denn das würde ohne allen Zweifel zu seinem baldigen Untergange führen. Wenn man nun sieht, dafs wegen der geänderten Verhältnisse und aus Zeitmangel von zwei Bestrebungen nur noch eine weiter verfolgt werden kann, so ist es doch klar, dafs man die weniger wichtige fallen läfst und das ist eben die stilistische Leistung, damit Zeit und Kraft in erhöhtem Mafse der anderen, bei weitem wichtigeren, der Einführung in die Lektüre der Schriftsteller gewidmet werden können. Daher müssen alle sprachlichen Übungen nur als Vorbereitung auf die Lektüre aufgefafst und durchgeführt werden. Dabei wird sich bei nur einigermafsen verständigem Verfahren ein hinreichender Grad sprachlich-logischer Schulung als Nebengewinn von selbst einstellen.

Das Gedeihen des humanistischen Gymnasiums in der Zukunft hängt von der Lösung der Aufgabe ab, einen Weg zu finden, der es ermöglicht, bei thunlichster Zeitersparnis den Schülern die zum richtigen Lesen der Klassiker unumgänglich notwendige grammatische Sicherheit zu geben. Es ist ein Irrtum, dafs diese nur durch die bisherige Übersetzungsmethode erlangt werden könne. Beweis dafür die unleugbare Thatsache, dafs sie gerade nach dieser Methode schon seit Jahren sehr unvollkommen erreicht wird. Nach meiner festen, auf vielfache Erfahrung gegründeten Überzeugung zeigt uns die gemäfsigt induktive Methode den rechten Weg. Wenn die Leser eines in der Beilage zur

Allg. Zeitung veröffentlichten Aufsatzes von Dr. Gebhard: 'Reformbedürftiges an den humanistischen Gymnasien in Preufsen' den Eindruck bekommen haben, die induktive Methode habe sich dort nicht bewährt, so ist nachdrücklich darauf hinzuweisen, dafs dies nur von einer in manchen Punkten unrichtigen Anwendung derselben gesagt werden kann. Es sind allerdings bei ihrem Gebrauche mancherlei Fehler gemacht worden, und diese hebt Gebhard mit Recht hervor; allein es wäre ein ungeheurer Rückschritt, wenn man deshalb die indnktive Methode völlig aufgeben und sich wieder ganz der alten Lehrweise zuwenden wollte. Anch die induktive Methode darf jedoch nicht einseitig und schablonenhaft angewendet werden, Induktion und Deduktion sind in verständiger Weise zn verbinden, und wenn man anch im allgemeinen von dem (am Anfange natürlich ganz leichten und einfachen) zusammenhängenden Texte der fremden Sprache ausgehen und sich bestreben soll, wie ich das früher einmal sagte, denselben 'mündlich wie schriftlich durch Umformungen, durch erst geringere, dann gröfsere Änderungen und Umgestaltungen für den Schüler recht lebendig zu machen, auf alle mögliche Art anszunützen und in Flufs zu bringen, sowie thunlichst zur Grundlage der grammatischen Unterweisung zu machen', so ist damit weder gesagt, dafs z. B. — wie in den methodischen Bemerkungen der preufsischen Schulordnung von 1892 mit Unrecht empfohlen wurde — beim ersten Unterricht alle Deklinationsformen daraus zu erklären und znsammenzustellen, noch auch die Übersetzungsübungen in die fremde Sprache 'fast nur als Rückübersetzungen' zu behandeln seien. Das wäre ganz verkehrt. Mögen übrigens auch nach Gebhards Darstellung die grammatischen Kenntnisse der preufsischen Gymnasiasten sehr mangelhaft sein, so mufs doch zugegeben werden, dafs sie in Bayern gleichfalls oft wenig befriedigen, und dafs, wie schon erwähnt, gegenwärtig eine grofse Zahl Schüler nnserer oberen Klassen viele grammatische Dinge nicht mehr sicher beherrschen, auf die doch in den nnteren Klassen aufserordentlich viel Zeit und Mühe verwendet worden sind. Welchen Aufwand an Zeit erfordern doch nur, ohne wirklich entsprechenden Nutzen, das fortwährende Übersetzen ans den Büchern und das Durchnehmen der zu Hanse gefertigten Übersetzungen! Würde man den Nachdruck anf die Lektüre legen, so liefse sich manche Stunde ersparen und so die durch den vorgeschlagenen Lehrplan bedingte Kürzung der Unterrichtszeit in den alten Sprachen ohne Schädigung des humanistischen Studiums ertragen, was auch von manchem Altphilologen schon zngegeben worden ist. Die Lehrer sollten es sich daher recht angelegen sein lassen, an der Verbesserung und weiteren Ansbildnng der gemäfsigt indnktiven oder vermittelnden Methode, die auch in der Instruktion zn unserer Schulordnung in vortrefflichen Worten empfohlen wird, einträchtig nnd unermüdlich zu arbeiten. Dann wird man immer mehr sehen, was sie zu leisten im stande ist.

Vor allem mufs der grammatische Unterricht, wo es immer geht, ohne seinen Hanptzweck zn gefährden, möglichst erleichtert werden, besonders im Griechischen. Dies fordert auch v. Wilamowitz, der sich ja z. B. für Befreiung der Schüler vom Accentschreiben ausspricht, und Römer sagt: 'Wenn der

Schüler in der Sprache Homers und der Tragiker die Form erkennt, so ist das vollständig genügend.' Ich glaube — und habe das schon in meinem Vortrage ausgesprochen —, man kann ohne Gefahr noch einen Schritt weiter gehen und in Bezug auf schwierige Formen dies bei jeder Lektüre gelten lassen. Denn wenn Homer und die Tragiker unter solchen Bedingungen mit Verständnis gelesen werden können, so ist nicht der mindeste Grund einzusehen, warum das nicht ebenso bei den anderen Schriftstellern möglich sein soll.

Nur wenn das humanistische Gymnasium nach der angegebenen Richtung seine Anforderungen und Ziele mäfsigt und umändert, kann es auf die Dauer als allgemeine höhere Bildungsanstalt (nicht etwa als Fachschule für Philologen und Theologen) noch bestehen. Je früher man diese zwingende Logik der Thatsachen erkennt und darnach handelt, um so eher wird das Gymnasium die Möglichkeit haben, zu neuer Blüte zu gelangen. Man höre doch endlich auf, alle Wünsche einer Änderung in einen Topf zu werfen und auch die gutgemeinten, nur auf das Heil der Jugend und des Gymnasiums abzielenden, zwischen den Extremen vermittelnden Vorschläge nicht weiter zu beachten oder mit dem freilich sehr beqnemen Rufe abthun zu wollen: Die humanistische Bildung ist in Gefahr! Man beweise es doch erst einmal, dafs Schüler, die nach dem hier empfohlenen Lehrplan unterrichtet worden wären, im Durchschnitt beim Verlassen der Schule weniger echt humanistische Bildung in sich aufgenommen hätten als unsere heutigen Abiturienten![1])

Zum Schlufs mufs ich noch etwas auf die Worte eingehen, die in der Abgeordnetenkammer gegen die Forderung gesprochen wurden, nicht Griechen und Römer, sondern Deutsche zu erziehen. Dieser Wunsch wurde in den stärksten Ausdrücken als 'völliger Unverstand' lächerlich zu machen gesucht. Wir hätten, sagte man, weder Lateiner noch Griechen noch Deutsche, sondern homines humanos, ja humanissimos zu erziehen. Den spöttischen Hinweis auf die Chinesen und Japaner können wir auf sich beruhen lassen; denn wie andere

[1]) Auch der deutsche Gymnasialverein hat bei der Erklärung, die nach seiner Tagung in Braunschweig zum Zwecke der Sammlung von Unterschriften von ihm in Umlauf gesetzt worden ist, die Sache wieder so dargestellt, als sei 'das hohe Gut der humanistischen Bildung' nur dadurch gesichert, 'dafs das Gymnasium in seiner Eigenart von unten bis oben erhalten bleibe', als gehe es nicht zwischen den Extremen, der vollständigen Erhaltung der gegenwärtigen Einrichtung einerseits und den zu weit gehenden Abänderungsvorschlägen anderseits, wozu ja auch ich den Frankfurter Reformplan rechne, einen goldenen Mittelweg, wie er von mir als wünschenswert bezeichnet worden ist und wie ihn Direktor Dr. Schulze bei dem Lehrplane des sogenannten Französischen Gymnasiums in Berlin schon beschritten hat. Ich glaube, dafs gar manche von denen, welche jene Erklärung unterzeichnet haben, sich dazu durch den Ruf bestimmen liefsen, die humanistische Bildung sei gefährdet, und dafs sie bei genauerer Erwägung der Tragweite jener Worte, das Gymnasium solle in seiner Eigenart von unten bis oben erhalten bleiben, ihre Unterschrift vielleicht nicht gegeben hätten. Ein angesehener Arzt z. B. lehnte es ab zu unterzeichnen, indem er mit vollem Recht sagte, er sei zwar ein Freund der humanistischen Bildung und wünsche, dafs sie dem deutschen Volke sowie seinen Berufsgenossen erhalten werde; aber der von der Eigenart des Gymnasiums handelnde Teil der Erklärung betreffe organisatorische Fragen, über die er nicht zu befinden habe.

Völker ihre Erziehung einrichten, das kann uns ja gleichgültig sein. Da aber, wie in jener Rede an derselben Stelle hervorgehoben wurde, die deutsche Kultur neben dem Christentum die Antike zur Grundlage hat, so folgt hieraus, dafs die höhere deutsche Bildung wesentlich mit auf dem Verständnis der Antike beruht, und deshalb ist es doch sonnenklar, dafs diejenigen, welche unsere Schüler zu echten gebildeten Deutschen erziehen wollen, damit zugleich auch homines humanos aus ihnen zu machen bestrebt sind. Dies nicht anzuerkennen wäre ja gerade, um mich, wenn auch in anderer Beziehung, der Worte jenes Redners zu bedienen, 'eine ganz haltlose, unhistorische Auffassung', 'eine völlige Unkenntnis aller Verhältnisse und deren Entwickelung'. Wer sagt denn, dafs alle, die in dem Bestreben, der Jugend in unserer materiellen Zeit den Sinn für Ideale einzupflanzen, deutsch-nationale Erziehung auf ihre Fahne geschrieben haben, damit 'die Loslösung von der alten Kultur, die Verleugnung dieser edlen Mutter' verlangen? Nationale Erziehung heifst nicht etwa die Erweckung der falschen Vaterlandsliebe, die man Chauvinismus nennt, sondern derjenigen, die neben der Pflege des deutschen Volkstums das Gute und Schöne auch bei den anderen Völkern der alten wie der neuen Zeit zu erkennen und daraus zu lernen sich bestrebt. Aber wehe uns, wenn wir heutzutage nur homines humanos erziehen wollten! Damit würden wir wieder in die traurige Zeit des verschwommenen Kosmopolitismus zurückkommen. Danken wir Gott, dafs wir durch das Verdienst Bismarcks aus jenen nebelhaften Gefühlen der blofsen Humanität herausgerissen worden sind, dafs er jeden richtigen Deutschen gelehrt hat vor allem deutsch-national zu fühlen, dafs wir unsere Befriedigung nicht mehr darin zu suchen brauchen, nur nach Weltbürgertum zu trachten, sondern tüchtige Bürger des engeren und weiteren deutschen Vaterlandes zu sein! Es ist zu verwundern und zu beklagen, dafs sich fast 30 Jahre nach Gründung des Deutschen Reiches kein Redner in der bayerischen Kammer gefunden hat, der jener Anschauung kräftig widersprochen hätte. Hat doch schon König Ludwig I., dem es gewifs nicht an Verständnis und Begeisterung für die Antike fehlte, in seiner Anweisung an den Erzieher seines Sohnes vor allem deutsche Erziehung gefordert mit den Worten: 'Deutsch soll Max werden, ein Bayer, aber deutsch vorzüglich, nie Bayer zum Nachteil des Deutschen!' Also, was man auch dagegen sagen mag, nationale Erziehung mufs die Losung sein, und wie in der Politik mufs auch auf dem Gebiete der Schule als oberster Wahlspruch gelten: Deutschland, Deutschland über alles!

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Soeben erscheint das erste Heft der 'Frauenbildnng, Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens', herausgegeben von J. Wychgram (Leipzig und Berlin, Teubner 1902). Wir wünschen dem neuen Unternehmen günstige Entwickelung im Sinne der zielbewufsten Einführungsworte des Herausgebers. Unsere Leser werden mit Interesse besonders die Bestrebungen verfolgen, die eine Einführung der Mädchen in das klassische Altertum bezwecken. Von den drei gröfseren Aufsätzen des Heftes — die übrigens sämtlich von Franen geschrieben sind — berühren zwei diese Frage: 'Die gymnasiale Bildung der Mädchen in Deutschland' von Helene Lange und 'Altklassischer Lesestoff in der höheren Mädchenschule' von Katharine Pufahl. Die letztgenannte Verfasserin will in den beiden obersten Klassen der höheren Mädchenschule, also mit vierzehn- und fünfzehnjährigen Schülerinnen, wöchentlich eine Stunde altklassische Lektüre betrieben wissen, d. h. Lektüre von Übersetzungen antiker Bruchstücke und von modernen Gedichten antiken Inhalts. Zeit für diese Neuerung und zugleich für Ausdehnung des Deutschen gewinnt sie durch Streichung des Handarbeitsunterrichts im neunten und zehnten Schuljahre, den sie auf dieser Stufe dem Hause zuweist — eine bezeichnende Mafsregel, aber weniger bedenklich als die Streichung einer Religionsstunde von drei in den Mittelklassen, die ebenfalls der 'Gemütsbildung' durch das Deutsche zuliebe fallen soll. Um nun das Verständnis der Antike zu einem bescheidenen Teile zu erschliefsen — die bescheidene Zurückhaltung berührt wohlthuend in diesem Aufsatze —, stellt die Verfasserin nach berühmtem Muster eine Chrestomathie zusammen, in der sich Stücke aus dem ganzen Altertum befinden, vom homerischen Hymnus auf Athena an bis auf den jüngeren Plinius, Arrian und Marc Aurel. Es ist ein bunter Strauls, den sie da zusammenflicht, Wieland, Geibel und Wilamowitz sind einträchtig verbunden, daneben Uhland, Konrad Ferdinand Meyer und Shakespeare. Das ist alles nach Frauenart geschmackvoll und sinnig ausgewählt aus dem unendlichen Reichtum der Litteratur des Altertums, scheint mir freilich zum Teil viel zu hoch gegriffen für das jugendliche Alter und Verständnis der Schülerinnen, besonders da die schwierigere Hälfte der Bruchstücke der vorletzten Klasse, die leichtere der letzten zugewiesen wird Die Antigone (aber nur Proben daraus), die Schlacht bei Salamis aus den Persern, Horazstellen aus Bardts Sermonenübertragung (z. B. Stadtmaus und Landmaus), die Geibelschen Epigramme nach der Anthologie und dem sogenannten Simonides lafs ich mir gefallen wie manche der anderen Vorschläge — obwohl es den Philologen verdriefst, von den 'Inschriften des Simonides, besonders dem herrlichen Epigramm: Die ihr erlagt bei den Thermopylen' lesen zu müssen, worunter natürlich das bekannte lyrische Fragment verstanden ist. Meinetwegen mag man sogar mit deutschen Mädchen den Geibelschen Cento aus Tyrtaios lesen — aber Chorgesänge aus dem Agamemnon, die Leichenrede des Perikles mit Schülerinnen, die eben erst die Grenze der Backfischjahre erreichen — *hands off*, derartige Übermädchen wollen wir nicht! Ist es denn nur gar nicht zu vermeiden, dafs der berechtigte Kern wohlgemeinter Bestrebungen durch solche Überspannung lächerlich gemacht wird? Die moderne Frauenbewegung giebt leider so viel Anlafs zu dieser bekümmerten Frage, nicht nur in der an und für sich verdächtigen Männerwelt, sondern bei einsichtsvollen Frauen selbst.

Mit den Gymnasialkursen für Mädchen, wie sie seit einigen Jahren in Karlsruhe, Berlin und Leipzig eingerichtet sind, beschäftigt sich Helene Lange im ersten Artikel der neuen Zeitschrift. Sie schildert Erfahrungen, die sie als Leiterin der Berliner Gymnasialkurse gemacht hat. Anfang der neunziger Jahre begannen diese Kurse mit einer Reihe 'gut beanlagter, innerlich gereifter' junger Mädchen 'aus Häusern, deren geistige Atmosphäre sie schon zu einer selbständigen Vertiefung ihrer Bildung angeregt hatte'. Sie brachten 'ein ungewöhnliches

Mafs von Arbeitsfreudigkeit und geistiger Aufnahmefähigkeit' mit. Trotz alledem mufs die Verfasserin gleich darauf vom 'Rücktritt ungeeigneter' selbst aus dieser Elite berichten. Die Klassen waren sehr klein (die obere zählte meistens nur 5 bis 6 Schülerinnen), die Abgangszeugnisse teils durchaus befriedigend, teils gut. Aber bald änderte sich das Bild. Schon bei geringem Zuwachs 'sank das Bildungsniveau allmählich auf das Normalmafs herab', der Kursus mufste von $3^1/_2$ auf $4^1/_2$ Jahre ausgedehnt werden; und jetzt klagt die Leiterin bereits über 'auffallende Unfähigkeit zu selbständigem Denken und Disponieren bei sonst gut befähigten Mädchen', woran die Unzulänglichkeit vieler höherer Mädchenschulen, ihres Lehrerpersonals und ihrer Methoden schuld sein soll. Sie verlangt also eine erneute Erweiterung der Kurse auf 6 Jahre, den Eintritt mit 13 Jahren.

Wer die sogenannten Mädchengymnasien mit einiger Aufmerksamkeit verfolgt hat, wird sich darüber keinen Augenblick wundern. Unsere Leser erinnern sich der ebenso sachkundigen wie bedächtigen Darlegungen Joh. Teufers in dieser Zeitschrift (1901 VIII 44 ff.), die sehr geeignet waren, übertriebene Hoffnungen, die von mancher Seite auf diese Kurse gesetzt werden, zu dämpfen. Teufer verlangte einen Kursus von mindestens 5 Jahren und setzt durchaus eine besondere körperliche und geistige Tüchtigkeit voraus, wie sie nicht jedem Mädchen beschert ist. Als eine crux für Lehrende und Lernende bezeichnete er die Notwendigkeit, mit 16jährigen Mädchen die lateinische Formenlehre betreiben zu müssen, diese einfache kräftige Kost des 10jährigen Knaben erscheine ihrem verwöhnteren Geschmacke leicht allzu reizlos.

Es ist nicht meine Sache, Ratschläge zu geben, wie sich dieses Kreuz leichter tragen läfst: haben die Kurse erst 6 Jahre zur Verfügung, wie Helene Lange fordert, so wird es wohl, günstige Umstände vorausgesetzt, ebenso 'zur Not gehen', wie man es uns von den Reformgymnasien versichert (s. diese Zeitschr. oben S. 79 f.), unter aufserordentlichen Bedingungen vermutlich noch besser. Aber gegen der Verfasserin Angriffe auf die bestehende Praxis, den Lateinunterricht in Sexta zu beginnen, mufs protestiert werden. 'Es liegt nicht der geringste Grund vor', sagt Helene Lange, 'pädagogische Fehler, die in den Knabengymnasien begangen werden, in mechanischer Gleichmacherei auf die gymnasiale Bildung der Mädchen zu übertragen. Zu den schwerwiegendsten pädagogischen Fehlern rechne ich meinerseits den zu frühen Beginn der eigentlichen Gymnasialfächer mit den Knaben. Weil der Sextaner mit grauer Unlust über seiner lateinischen Grammatik brütet, liegt noch lange kein Grund vor, auch das neunjährige Mädchen in gleiche Verdammnis zu bringen'. — 'Graue Unlust', 'Verdammnis'! Ich wünschte nur, die Verfasserin führe einmal persönlich in dieses Inferno einer Gymnasialsexta, gerade in den Höllenkreis, wo mit *mensa* und *amo* gefoltert wird. Wenn sie es schon irgendwo gethan hat, was man eigentlich voraussetzen mufs, so ist sie an eine falsche Stelle geraten. Wollte man eine Umfrage anstellen, auf welcher Stufe des gegenwärtigen Gymnasiums Lehrer und Schüler die meiste Freude am lateinischen Unterricht haben, so zweifle ich nicht, dafs das Resultat sehr zu Ungunsten der Verfasserin ausfallen würde. Wo findet man denn die naive Freude über die fremdartigen Wörter und Formen, die stolze Genugthuung über tadellos aufgesagte Paradigmen oder über einen richtig übersetzten Satz, die lauten Kinderstimmen und die leuchtenden Augen, wenn nicht in einer für das Lernen an sich — in ihren guten Elementen — noch rückhaltlos begeisterten Gymnasialsexta? Warum macht es gerade älteren, erfahrenen Pädagogen, Familienvätern zumal, so viel Vergnügen, gelegentlich wieder darin Unterricht zu erteilen? Ich könnte bedeutende Männer nennen, die mit Vorliebe dieses graue Elend auf sich genommen haben. Nein, die Verfasserin sieht Gespenster; sie urteilt falsch und verfährt dazu sehr unpolitisch. Aller Voraussicht nach ist das Mädchengymnasium auf lange hinaus, wahrscheinlich für immer auf die Unterstützung der brüderlichen Anstalt und ihrer Lehrkräfte angewiesen. Dafs diese sich mit Rücksicht auf den vorläufig fast verschwindenden und auch künftig gewifs nicht grofsen Prozentsatz der Gymnasiastinnen reformiere, ist nicht zu erwarten. Gedeihen kann die junge Pflanze nur unter der Sonne der Eintracht und in dankbarer Verwertung dort gewonnener Erfahrungen. Darum — die Waffen nieder!

Johannes Ilberg

KUNSTERZIEHUNG INNERHALB DES ALTKLASSISCHEN UNTERRICHTES[1])

Von Ludwig Gurlitt

Eine interessante Umfrage hat ein Hamburger Lehrer kürzlich bei seinen Stadtschulkindern gehalten und dabei folgende merkwürdige Ergebnisse erzielt. Von 120 zehn- bis sechszehnjährigen Kindern hatten 49 nie pflügen gesehen, 58 niemals eine Schafherde erblickt, 70 nie ein Veilchen wachsend gesehen, 90 nie eine Nachtigall gehört, 89 keinen Sonnenaufgang, 33 keinen Sonnenuntergang beobachtet. Der Lehrer kommt daher zu dem Schlnsse: Die Schulkinder kennen Theater und Konzert, Ausstellung und Warenhäuser, kurzum die Dinge der Kultur und Überkultur, aber die Grundlage aller Kultur, die Anschaunngen von den Dingen, von dem Leben in der Natur sind ihnen fremd. Eine Kochausstellnng haben sie gesehen, aber fragt sie einmal, wie das allergewöhnlichste unserer Nahrungsmittel, das Brot entsteht: wer von ihnen könnte ein klares, auf Anschauung begründetes Bild geben? Eine Raubtierfütterung ist ihnen ein Hochgenufs, aber lafst sie einmal erzählen, wie eine Schwalbe sich die Nahrung sncht, wie ein Spätzlein trinkt, und sie werden euch mit grofsen, fragenden Augen ansehen. Von Hunderten nnd Aberhunderten der gewöhnlichsten Dinge und Vorgänge haben sie nur Worte, aber keine Anschaunng, also auch keinen rechten Begriff.

Diese Beobachtungen sind leider allzuwahr und finden ihre Bestätigung aller Orten. Seit mehreren Jahren mit dem Zeichenunterrichte an den mittleren und oberen Gymnasialklassen in Steglitz betraut, mache ich täglich dieselben erstaunlichen Wahrnehmungen. Von etwa 40 Tertianern erkannte keiner die ausgestopfte Lerche, die ich als Zeichenvorlage benutzen liefs, sie rieten zumeist auf den Sperling, eine weibliche Schwarzdrossel hielten sie für eine Krähe, die Goldammer für einen Zeisig, der Staar war nur einem bekannt, der Eichenhäher keinem, der Hänfling ebenfalls keinem, sie rieten auf Sperling oder Nachtigall, und so ging es weiter. Dabei leben die Knaben hier auf dem

[1]) Dieser Aufsatz liegt schon etwa vier Jahre im wesentlichen fertig. Aber erst die starke Ermutigung, die ich auf dem Dresdener Kunsterziehungstage (28. und 29. Sept. 1901) aus den Reden geschöpft habe, die alle mit hinreifsender Macht auf dasselbe hohe Ziel zustreben, konnte ihn an die Öffentlichkeit bringen. Er beansprucht nicht etwa Neues zu sagen. Alle diese Ideen liegen jetzt in der Luft; aber er möchte dazu beitragen, dafs der Weg von der Theorie zur Praxis gefunden werde.

Lande! Die genannten Vögel könnten sie auf jedem Spaziergange beobachten, auch hatten sie sie in der Quinta schon 'gehabt', aber es haftete doch in ihrer Seele kein lebendiges Bild von ihnen. Ihre Unfähigkeit die Augen zu gebrauchen übertrifft auch tiefgestimmte Erwartungen. Selbst wenn sie das Objekt vor Augen haben, vermögen sie zumeist die Merkmale nicht zu erkennen und annähernd im Bilde wiederzugeben. Den zweiteiligen Rumpf des Schmetterlings zeichneten mir die meisten Untertertianer als eine geschlossene ovale Masse oder setzten die Unterflügel und die Füfse anstatt an den Thorax an die Weichteile des Unterleibes. Die Füfse der Vögel bildeten sie wie gerade, gelenklose Stöcke, die ans der Brust hervorwachsen, gaben den Füfsen bald zu viele, bald zu wenige Zehen. Überall fehlt der Einblick in das Wesen und den Organismus des Objektes. Da nun die Mehrzahl dem Zeichenunterrichte schon mit der Untersekunda Valet sagt, so nehmen sie die mangelhafte Kultur ihrer Augen mit in das Leben hinaus. Dem entspricht denn anch das Ergebnis in unserer gesamten Volksbildung. Allmählich kommt man jetzt zu der Erkenntnis, dafs unsere gesamte Kultur, fast einseitig auf das Wissen gestellt, daneben die Ausbildung der Sinne, des Gefühles nnd besonders des künstlerischen Empfindens zu kurz kommen liefs. Daher der beschämende Tiefstand unserer Bildung nach dieser Richtung hin. Unser letztes wissensstolzes Jahrhundert hat seine bedeutendsten Künstler, ich nenne nur Böcklin, Menzel, Thoma, Klinger, Wallot nicht verstanden. Erst jetzt fängt Deutschland in breiteren Volksschichten an, die unvergänglichen Werke dieser Meister zu begreifen nnd zu würdigen. Diese betrübende Thatsache recht zu schätzen, denke man sich einmal denselben Zustand auf das Gebiet der Wissenschaften übertragen. Wie stände es um nns, wenn Männer wie von Helmholtz, Virchow, Koch, all die grofsen Entdecker auf dem Gebiete der Technik für ihre ganze Lebensarbeit auf das Verständnis und die Unterstützung ihrer Nation hätten verzichten müssen?

Man wird es in späteren Zeiten nicht fassen können, dafs jene Künstler auf einen schier nnbezwinglichen Unverstand ihrer Zeitgenossen stiefsen, dafs 'der grofse Moment ein so kleines Geschlecht' gefnnden hatte. Wie erschrecklich hat sich seit Goethes Tagen der künstlerische Bildungsstand unseres Volkes verflacht! Wie sehr ist unserem Volke der Sinn für das Natürliche, Echte, Gesunde verschwunden! Wie siegreich haben Geschmacksverirrung, Protzentum und Gefühlsroheit ihren Einzug in Stadt und Haus gehalten! Man vergleiche die geschmacklosen Mietskasernen der Städte mit den kunstreichen Bürgerhäusern alter Zeit, die bis heute die Zierden ihrer Städte geblieben sind, vergleiche den mit rohen Stuckornamenten überladenen weifsen Kasten der Landbewohner mit den alten anheimelnden Banernhäusern mit ihrem hohen Dache anf rotbraunem Holzgerüste, mit den grünen Fensterläden und sinnigem Giebelschmucke; Landvermessungen, Boden- und Flufsregulierungen haben uns die Poesie unseres Heimatlandes zerstört. Die Feldlandschaft liegt da, übersichtlich, nüchtern wie ein Stadtplan. Der Bäche liebliche Windungen, die lauschigen Baumgruppen nnd dichten Hecken um Feld und Garten sind bis tief in die

Landschaft hinaus vor nnseren Städten verschwunden. Barbarei ringsum. 'Wäre diese Schändung der deutschen Landschaft möglich gewesen', so fragt Karl Stock mit Recht (s. unten), wenn unserem Volk, den Gebildeten erst recht, nicht alle künstlerische Erziehnng abhanden gekommen wäre?' Woher aber schreibt sich in letzter Linie all das Übel? Doch wohl daher, dafs der gebildete Deutsche verlernt hat, seine Augen zu gebrauchen, dafs er eingeschworen auf Nützlichkeitslehren und anf ererbte Kunstregeln gegenüber dem unmittelbar Nützlichen das Schöne gering achtet oder das Wesen der Kunst verstandesgemäfs und wissenschaftlich zu deuten bemüht ist, während es nur sinnlich mit der Empfindung des Herzens erfafst werden kann.

Uns beschäftigt hier vor allem die Frage, ob auch das Gymnasium in dieser Hinsicht eine Schuld trifft, und ob es überhaupt den Beruf hat, seine Bildungsziele nach dieser Richtung hin zu erweitern. Das eine bedarf keiner Untersnchung. Die Knnst hat bis vor wenigen Jahren überhaupt keinen Zutritt zum Gymnasium gehabt. Der Vorwurf, dafs es künstlerische Neigungen der Schüler nicht gepflegt, sondern eher im Keime selbst erstickt habe, wird oft und von Männern erhoben, deren Stimme Gewicht hat. Soweit meine eigenen Erfahrungen reichen, nicht mit Unrecht. Die beiden Gymnasien, die ich besncht habe, waren völlig kunstfremd, um nicht zu sagen kunstfeindlich. Der Schüler, der künstlerische Neigung pflegte, trieb angeblich 'Allotria'. Kein künstlerischer Schmuck, kein Anschanungsbild, kein Hinweis auf die leicht erreichbaren Kunstinstitute! Wenn Mortimer in Beziehung auf die puritanische Kirche klagt:

> Ich hatte nie der Künste Macht gefühlt.
> Es hafst die Kirche, die mich auferzog,
> Der Sinne Reiz, kein Abbild duldet sie,
> Allein das körperlose Wort verehrend,

so dürfte das der Gymnasiast unserer Generation mit Fng und Recht auf seine Schule anwenden. Ich darf hier wohl von Selbsterlebtem berichten, da ich als Sohn eines Künstlers und selbst mit künstlerischen Neigungen ausgestattet unter diesen Zuständen Jahre lang gelitten habe. Wenn ich vor der Klasse bei Aufstellnng der Schülerlisten gefragt wurde, was mein Vater wäre, dann geriet ich stets in Verlegenheit. Sagte ich, dafs er Maler sei, dann kicherten die Mitschüler, denn sie dachten an einen Anstreicher — eine andere Art Maler kannten sie nicht. Nannte ich ihn einen Künstler, dann trat vor ihre Seele das Bild eines Seiltänzers nnd Feuerschluckers. Erst durch den Professortitel wurde er nach dem Urteile der kunstfremden Provinzialen in die Gemeinschaft der geachteten Bürger eingeführt. In ganz Deutschland bestand gegen die Künstlerschaft eine Art Mifstrauen, wenn nicht sogar Mifsachtung. Der Mann der Wissenschaft glaubte ein viel ernsteres, solideres Geschäft zu betreiben. Noch heute ist täglich die Nachwirkung dieser falschen Einschätzung zu spüren. Es wird anch jetzt noch als ein verletzender Verstofs gegen die für die gute Gesellschaft erforderliche 'Bildung' empfunden, wenn ein Künstler etwa ein lateinisches Citat falsch gebraucht, ein französisches Wort verkehrt ausspricht.

Wenn aber umgekehrt der Gelehrte sich als völligen Barbar in künstlerischer Hinsicht erweist, so hält er das für sein gutes Recht und bekennt seine Unwissenheit mit einem gewissen Behagen. Wir haben das noch jüngst auf dem Dresdner Kunsterziehungstage erlebt. Ein Berliner Schulrat erklärte laut und unter den Entrüstungsrufen der versammelten Künstler und Kunstfreunde, dafs es ihm völlig gleichgültig sei, wie das Schulhaus aussehe, ob schön oder häfslich, ihm käme es ausschliefslich darauf an, dafs es den hygienischen Ansprüchen entspreche. Ein anderer hatte den Mut, zu bekennen, er verstehe nicht, was auf dem Bilde von Herrn von Volkmann 'Die Sonne erwacht' eigentlich dargestellt wäre, ob das da vorne Wasser, Bäume oder was sonst vorstellen sollte. Er würde sich wohl gescheut haben, offen zu bekennen, dafs er eine Ode des Horaz nicht verstehe oder nicht wisse, was Goethe mit seinem Gedichte 'Über allen Wipfeln ist Ruh" sagen wollte, und doch würde beides kein geringeres Zeugnis seiner künstlerischen Unkultur sein. Denn jenes Bild ist, wie ein anderer der Festredner treffend sagte, 'wie eine Offenbarung', ein Kunstwerk, dessen Anblick ihm allein die weite Reise nach Dresden bezahlt mache, eine Schöpfung, so grofs und eindrucksvoll, dafs er für diesen Eindruck all das Treffliche hingehe, das er an Vorträgen in Dresden gehört habe.

Kein Zweifel also, dafs unser Gymnasium in künstlerischer Hinsicht viel zu wenig für seine Schüler gesorgt hat. Diese Erkenntnis kommt spät, aber sie bricht jetzt mit Macht durch. Schon jagen sich die Schriften und Veranstaltungen aller Art, um den erkannten Schaden wieder gut zu machen. Aber die Bewegung kommt mehr von aufsen her, hat ihren Ausgangspunkt nicht im Gymnasium selbst, das sich jetzt erst schlüssig werden soll, wie weit es dem Zeitgeiste — denn um einen solchen handelt es sich — nachzugeben habe. Es würde gewifs — um meine Überzeugung gleich auszusprechen — nichts Verkehrteres thun können, als dem öffentlichen Willen gleichgültig oder feindselig entgegentreten. Es wird am besten 'Am guten Alten In Treuen halten', zugleich aber 'Am schönen Neuen Sich gerne erfreuen'. In dem Rembrandtbuche, das als erster Weckruf in Deutschland die Bewegung einleitete, welche jetzt in vollem Flusse ist, wird die Aufgabe so gefafst, dafs Kunst und Wissenschaft sich darüber auseinander setzen müfsten, 'welcher von beiden die Herrschaft im deutschen Geistesleben zukomme'. Wir werden lieber vom Standpunkte des Gymnasiums aus eine Versöhnung beider Kulturkräfte, ihre möglichste Verschmelzung und gegenseitige Ergänzung als Ziel ins Auge fassen. Jedenfalls wäre schon viel gewonnen, wenn in Deutschland eine künstlerische Geistesbildung der wissenschaftlichen als gleichwertig geschätzt und behandelt würde. Dafs sie thatsächlich gleichwertig ist, darüber sollte kein Wort mehr verloren werden. Oder wiegt etwa Phidias als Kulturfaktor leichter als irgend einer seiner zeitgenössischen Gelehrten, bedeutet Dürer für Deutschlands Geistesleben weniger als Melanchthon? Zieht man die strenge Folgerung aus dieser Thatsache, so müfste auch auf jeder höheren Schule der künstlerischen Anleitung ein gleicher Raum zugewiesen werden wie der wissenschaftlichen; ich könnte mir denken, dafs man mit einem solchen Lehrverfahren einmal den

Versuch machte. Ob aber ein solches 'Kunstgymnasium' jemals ins Leben treten werde, steht dahin. Wir werden uns hier mit dem zunächst Erreichbaren zu beschäftigen haben, mit der Frage, wie dem Gymnasium heutigen Bestandes ein mehr künstlerischer Geist eingehaucht werden kann, ohne dafs zugleich eine Schädigung seiner gültigen Lehrziele und Lehrerfolge eintreten dürfte. Wir bewegen uns damit auf dem Boden, der auch von strengen Hütern des Gymnasiums schon mit Liebe und Erfolg bebaut wird, und werden deshalb im Prinzip auf keinen Widerspruch stofsen.

Die Frage zumal, ob und wie der altsprachliche Unterricht an den Gymnasien durch Hinznziehung von Bildwerken zu beleben sei, bildet seit zwei Jahrzehnten ein besonderes Kapitel unserer pädagogischen Litteratur. Die Zahl der Schriften, welche dies Thema behandeln, ist schon ins Unübersehbare angewachsen, die Erörterungen dieses Inhaltes gehören schon zu dem festen Bestande der Direktorenversammlungen nnd der Verhandlungen deutscher Schulmänner und Philologen.[1])

Wie steht es aber mit der praktischen Ausführung?

Im allgemeinen mufs man heute den reichen Vorrat vorzüglichen Anschauungsmateriales dankbar anerkennen. Was uns fehlt, ist ein Ausbau der Methode des Anschauungsunterrichtes. Es genügt nicht, eine Fülle trefflicher Bildwerke in die Schule zu tragen. Wir müssen uns klar werden, wie wir sie verwerten sollen, welche Bilder dieser Altersklasse der Schüler, welche jener nahe zu bringen seien. Der jetzige Znstand ist so wenig geklärt, als wollten die Verleger eine Menge von Lehrbüchern in das Gymnasium schicken, die ohne Einteilung nach Klassenzielen den bunten Stoff alles Wissenswerten enthalten, so dafs es nun in aller Lehrer Belieben stände, ihre Auswahlen zu treffen, was, wieviel und in welcher Klasse sie es den Schülern bieten wollen. Auch die Art der Behandlung ist noch ungeklärt. Das trat auf dem Kunsterziehungstag besonders grell zu Tage. Allgemein war der lebhafte Wunsch, den Schülern gute Bildwerke nahe zu bringen. Sowie man aber nach dem Wie fragte, da hatte annähernd jeder Sprecher seine besondere Ansicht: selbständiges Finden der Schüler, Herausfragen seitens des Lehrers nach der 'sokratischen Methode', Behandlung in Aufsätzen, stumme Einwirknng durch dauerndes Aufhängen im Schulraume n. s. w. Die Lehrer von Faeh sagten: 'Ohne Erklärung wird nichts erreicht.' Die Künstler riefen entsetzt: 'Um Gottes Willen, nicht über die Bilder sprechen! Wenn ihr das nicht lassen könnt, dann malen und zeichnen wir euch nichts mehr!' Man merkte ihnen

[1]) Vgl. das Litteraturverzeichnis von Franz Müller in Fleckeisens Jahrb. 1883, ferner in Julius Kruspes Programmabhandlung des Gymnasiums und der Realschnle zu Hagenau 1893 (Nr. 510) bei Rethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen, VIII. Jahrg. Berlin, Gaertner, 1894, Abschnitt VI S. 32/33, X 17/19 64/69 nnd in der Abhandlung von K Wunderer: Über die Förderung des Gymnasialunterrichts durch Verwertung der archäologischen Hilfsmittel in den Blättern für Gymnasialwesen XXXI 2/3, 1895, S. 65/74, sodann in Frankes Aufsatz (Gymnasium XIII. Jahrg. Nr. 2) und in den Nachträgen von Peter Meyer, M.-Gladbach ebenda Nr. 10. Vgl. auch Gerhard Schultz, Neue Jahrbücher 1899, S. 549/558.

die ehrliche Angst an, dafs die Kunst durch falsche Behandlnng aus der Schule hinausgepredigt werden würde, in die sie soeben erst den Fufs gesetzt hat. Wer hat nun recht? Eine Antwort ist nur dann zu geben, wenn man sich vorher klar gemacht hat, dafs der Unterschied im Lebensalter der Schüler auch eine Verschiedenheit der Methode bedingt. Die Sache ist im Grunde ziemlich einfach. Es verhält sich damit eben so wie bei dichterischen Kunstleistungen. Wie hier, so ist bei den Bildern eine eingehende Erklärung in den unteren Klassen unerläfslich und von bester Wirkung. Je mehr eigene Erfahrung aber der Schüler besitzt, nm so mehr wird die Erklärung eingeschränkt, bis man schliefslich in den Oberklassen mit wenigen Andentungen und Richtlinien auskommt nnd auf der Schüler selbständiges, lebendiges Erfassen des Kunstwerkes rechnen darf. Dasselbe Gedicht, etwa eine Ballade von Schiller, wird in Tertia anders behandelt als in Prima. So wird man auch die Laokoongruppe bei der Vergillektüre in Obersekunda ganz anders verwerten als in Prima bei Behandlung von Lessings Laokoon. Eines schickt sich nicht für alle, und jedes Alter erfordert seine besondere geistige Kost. Künstler und Verlagsanstalten begnügen sich den Stoff zu bieten, Sache der Lehrer wird es sein, ihn methodisch zu verarbeiten. In dieser Hinsicht ist aber fast noch alles zn thnn.

Dafs bisher bei ehrlichstem Streben viele Mifsgriffe gemacht worden sind, wer wird das leugnen? Diese allein dürften schuld daran sein, dafs von sehr einsichtsvollen Schulmännern jetzt schon vor dem Übermafse der Anschannngsbilder gewarnt wird, während andere meinen, dafs wir erst am Anfang der Bewegung ständen. So klagt Oskar Jäger in seiner Didaktik und Methodik der Geschichte (Handbnch der Erziehnngs- und Unterrichtslehre n. s. w. von A. Baumeister III. Bd.; VIII 61), dafs im Geschichtsunterrichte 'die Anschauungsmittel hier und da zn einem wahren Bilderdienst auszuarten drohen'. Er beruft sich dabei auf Goethes Wort: 'Ich hasse den Luxus, denn er zerstört die Phantasie', und begründet sein Verdikt damit, dafs Bilder leicht eine zerstreuende Wirkung üben, da der unreife Geist nicht ein Ganzes erfasse, sondern am Einzelnen hafte, von ihm an-, aber auch abgezogen werde. Bei der Klassikerlektüre läfst er sich Bilder bis zu einem gewissen Grade gefallen: in der Geschichte aber will er nichts von historischen Porträts nnd dergleichen wissen. Der Geschichtsunterricht habe schon so viel zu tragen, dürfe nicht zugleich Knnst- und Kulturgeschichte sein wollen, wenn er sich nicht ins Uferlose verlieren solle.

Diesem Urteile kann ich nur beipflichten, soweit er sich gegen das Zuviel und gegen das Planlose wendet, und gegen den Versuch, Kunstgeschichte einzuschmuggeln. Im übrigen habe ich aber gerade im Geschichtsunterricht mit den Porträts der bedeutenden Persönlichkeiten immer die besten Erfahrungen gemacht. Mir schien ein Lnther, Melanchthon, Tilly, Wallenstein, Gnstav Adolf den Schülern erst dann verständlich nnd lebendig zu werden, wenn ich ihnen das Bildnis der Männer vorzeigte. Es würde mir wie eine Unterlassungssünde erscheinen, wenn der Geschichtslehrer in Obersekunda bei Behandlung des Perikles, Sokrates, Sophokles, Enripides, Äschines, Demosthenes

oder des Pompejus, Cäsar und Augustus deren herrliche Bildnisse den Schülern vorenthielte. Wer wird auf den Anblick eines Bismarckkopfes verzichten wollen, wenn er sich mit diesem beschäftigt? Wir glauben ihn und sein ganzes Wirken doch erst dann zu begreifen, wenn uns seine kraftvolle, edle Erscheinung lebendig vor das Ange tritt. Vor etwa 16 Jahren pflegte ich vor jeder Geschichtsstunde die Bildnisse der wichtigsten Persönlichkeiten an der Tafel anzuzeichnen, und noch jetzt reden mich darauf frühere Schüler an und sagen mir, wie tief sich ihnen die Verbindung von Wort und Bild eingeprägt habe. Und ich sehe, dafs grofse Kohlenzeichnungen, die ich zu gleichem Zwecke für unsere Schule herstellte, noch heute von meinen Herren Amtsgenossen als willkommene Hilfsmittel fleifsig benutzt werden. Hier kommt eben alles auf das Wie an. Man mufs Jäger recht geben, dafs das vorrätige Anschauungsmaterial, vielfach ohne rechten pädagogischen Verstand angefertigt, in dem von ihm gerügten Sinne schädlich wirken kann. Richtige Anwendung zweckgemäfser, guter Bilder würde er gewifs ebenso gutheifsen wie Goethe, mit dessen aus dem Zusammenhange gelösten Citaten man freilich, wie Jäger selbst an anderer Stelle betont, alles beweisen und alles widerlegen kann. Jedenfalls haben wir mehr Grund in diesen Bestrebungen Goethe für uns in Anspruch zu nehmen, der in allen Dingen auf lebendige Anschauung drang. So sagt K. Goedeke (Goethes sämtliche Werke I S. XI) von ihm: 'Goethe glaubte es in der Nachahmung der Natur so weit bringen zu müssen, dafs alles anschauende Kenntnis werde, nichts Tradition oder Name bleibe' und von Goethe rührt doch der Ausspruch her: 'Was wir dem Menschen vor die Angen bringen, das bringen wir ihm am nächsten.'

Richtig sehen will allerdings gelernt sein. Ich behaupte, dafs es nicht müheloser zu erlernen sei als richtig denken. Jedenfalls ist selbst unter den Erwachsenen die Zahl derer, die 'sehen' können und daher in Fragen der Kunst ein selbständiges Urteil haben, erstaunlich gering. Man erwarte doch ja nicht, dafs unsere Schüler von selbst diese Fähigkeiten erlangen könnten.

Alle die Publikationen schweben heute noch gleichsam in der Luft, weil ihnen die methodischen Vorarbeiten fehlen. Oder glaubt man wirklich, dafs der Tertianer, der eine Lerche noch nicht vom Sperling unterscheiden kann, den künstlerischen Wert des Praxitelischen Hermes auch nur ahnen werde? Sollen auch unsere Primaner für das Verständnis solcher Kunstwerke empfänglich werden, so bedarf es vorher einer methodischen Anleitung von klein auf. Ich befinde mich mit dieser Behauptung in Übereinstimmung mit keinem Geringeren als Heinrich Brunn. 'Wir beginnen mit der Sprache', sagt er (in einem Vortrage von 1885 S. 16), 'mit dem Worte, wie es aus Buchstaben und Silben zusammengesetzt ist, schreiten fort zur Deklination und Konjugation, weiter zur Syntax, zur Verbindung der Worte zu Sätzen und Perioden und steigen so immer höher zu den erweiterten Verbindungen der Erzählungen, der Rede, der Wechselrede in Prosa und in Poesie. Ebenso wie das Wort verlangt der sichtbare Gegenstand, dafs wir ihn erkennen lernen in seinen Teilen, in seiner Zusammenfügung zu einem Ganzen, in seiner Beziehung zu anderen Gegenständen; und haben wir das alles erkannt, so erfordert eine

richtige Beschreibung aufserdem noch, dafs wir der sprachlichen Mittel Herr werden, durch welche das Wort eine mit dem Gegenstande sich deckende Vorstellung bei dem Hörer oder Leser zu erwecken vermag. Hierbei aber wird sich uns bald die Überzeugung aufdrängen, dafs wir dazu einer wesentlich anderen Anwendung der Sprache, einer konkreteren, anschaulicheren Ausdrucksweise bedürfen als bei der Entwickelung einer abstrakten, logisch-begrifflichen Gedankenreihe. Um sich diese anzueignen, ist nicht weniger als bei der rhetorischen Darstellung oder poetischen Schilderung eine systematische und stufenweise fortschreitende Schulung und Übung erforderlich, welche, um es kurz zu sagen, von unten bis zur obersten Stufe des Gymnasialunterrichtes durchgeführt werden mufs.' Brunn läfst darauf praktische Vorschläge folgen, was an antikem Anschauungsmaterial und bei welchen Gelegenheiten er es den Schülern bieten möchte. Ein guter Teil dieser Vorschläge hat jetzt seine Verwirklichung in so weit gefunden, als gute Publikationen für Schulzwecke geschaffen sind. Wie weit sie benutzt werden, steht dahin! Über die Methode ihrer systematischen Verwertung spricht Brunn sich nicht aus und überläfst das den Schulmännern von Beruf.

Auch im öffentlichen Leben erweisen sich alle Bestrebungen, die Kunst ins Volk zu tragen, bisher als wirkungslos. 'Alles ist umsonst, es will nicht besser werden', klagt Karl Storck in seinem schon erwähnten, sehr vernünftigen Aufsatze 'Die bildende Kunst in Kinderstube und Schule' (Deutsche Welt 1901 Nr. 26): 'Wenn man z. B. sieht, dafs die köstlichen «Flughlätter» von Breitkopf und Härtel bei dem Spottpreis von 10 Pfennigen ihr Erscheinen wegen mangelnder Teilnahme einstellen müssen, so steht man vor Unbegreiflichem.' Auf die Frage, wie sich der Mifserfolg einer so umfangreichen, mit unendlich reichen Mitteln schaffenden Thätigkeit in Deutschland erklären lasse, giebt er die richtige Antwort: 'Wer auf einem Feld ernten will, mufs erst das Feld bereiten. Wer Bäume pflanzen will, versetzt nicht ausgewachsene Stämme in fremdes Erdreich, sondern Stecklinge. Wer im nordischen Garten Feigen pflanzt, wird keine oder doch nur unreife Früchte erhalten, während ein Apfelbaum ihm den Platz reichlich gedankt hätte.'

'Wie im natürlichen, müssen auch im geistigen Leben die Vorbedingungen erfüllt sein, wenn etwas gedeihen soll. Alle Entwickelung ist an Naturgesetze gebunden. Gegen diese elementarsten aller Gesetze wird täglich gesündigt. Um auf unserem Gebiete zu bleiben: unvermittelt wendet man sich an durchaus unvorbereitete Kreise mit schwer verständlichen oder fremdartigen Werken und verlangt, dafs Leute plötzlich für etwas Interesse und womöglich Geld übrig haben sollen, um das sie sich ein Menschenalter nicht gekümmert haben, das ihnen ebensolang nicht nahegetreten ist. Man bedenkt nicht, dafs auch die ursprünglichsten Naturanlagen verkümmern, wenn sie nicht gepflegt werden, dafs sie aufserdem durch ungünstige Verhältnisse eine falsche Richtung bekommen können. Man begeht den verhängnisvollen Irrtum, etwas unter anderen Verhältnissen Fertiggewordenes, in anderer Umgebung Herangereiftes einfach verpflanzen zu wollen, statt es im neuen Erdreich vom Kleinen an aufzuziehen.'

Konrad Lange hat uns die rechten Wege gewiesen: mit der Kinderstube mufs die Unterweisung beginnen und in der Schule von Anfang an methodisch fortgeleitet werden, dann werden vielleicht unsere Söhne oder Enkel den Segen spüren. Wir entbinden keinen Lehrer von der Verpflichtung, den Schüler zum richtig Sprechen anzuhalten; so sollte auch keiner und kein Lehrgegenstand darauf verzichten, das Anschauungsvermögen der Kinder zu wecken und auszubilden.

Für die Anfänger, die unsere Hilfe am nötigsten hätten, ist so gut wie nichts geschaffen. Die genannten Prachtpublikationen stehen, wie wir sehen, weit über deren Fassungsvermögen. Wir muten ihnen ja auch nicht die Antigone des Sophokles zu.

Sollten also die unteren drei Gymnasialklassen beim altsprachlichen Unterrichte leer ausgehen? Thatsächlich geschieht es, wie ich aus Erfahrung weifs, leider noch vielfach. Ja, es sind Stimmen laut geworden, die diesen Zustand sogar als berechtigt und allein wünschenswert bezeichnen. Ich bekenne, das nicht begreifen zu können. Kein Lehrer der Botanik wird sich auf eine mündliche Behandlnng fremdländischer Pflanzen, etwa der Palme, beschränken, sondern mit guten Abbildungen, wo Teile der Pflanzen selbst nicht zu erreichen sind, eine lebendige Anschauung zu geben trachten. Auf den altsprachlichen Unterricht übertragen, würde daraus die Verpflichtung erwachsen, zu jedem körperlichen Objekte mit dem Worte dem Schüler zugleich das Bild darzubieten. Allem Denken liegt sinnliche Anschauung zu Grunde, daher wird das Kind auch ohne unser Zuthun sich zu jedem neuen Worte eines Konkretums aus dem bescheidenen Schatze seiner Erfabrung eine Anschauung bilden. Dabei wird es, wenn es auf sich selbst angewiesen ist, auf Irrwege geraten und sich z. B. unter ara Minervae einen Altar vorstellen, wie er ihm von seinem Kirchenbesnche her bekannt ist, und unter Minerva wohl eine Göttin nach dem Bilde der Mutter Gottes. Diese falsche Vorstellung wird sich mit der Zähigkeit von Kindereindrücken festsetzen und später nur mit Mühe und nicht ohne ein Überbleibsel des Fehlerhaften umformen lassen. Nur der Denkfaule wird sich damit begnügen, ohne jede sinnliche Vorstellung sich zu merken, dafs eben ara der Altar, Minerva Minerva bedeute, ohne nach Anschauung zu suchen, und sich mehr und mehr daran gewöbnen, Worte als leeren Schall zu behandeln. Ich erinnere mich aus eigener Schulzeit, dafs ich mir unter fornix 'der Schwibbogen', welche Vokabel vor 35 Jahren noch zu dem Lernstoff der Sexta gehörte, eine Art Indianerbogen, nnter amussis 'die Richtschnur' und unter cos 'der Wetzstein' nichts Klares vorstellte und diese Vokabeln ebenso mechanisch lernte wie adulter 'der Ehebrecher'.

Wir sind der Meinung, jetzt unter den Vokabeln, welche den kleinen Schülern unverständlich sind, gründlich aufgeräumt zu haben. Wie dunkel trotzdem dem Abc-Schützen im Lateinischen noch zahlreiche der ihm gebotenen Worte bleiben, davon kann jeder Wifsbegierige stündlich Wunder erleben. Zwar fordert eine Verfügung preufsische Gymnasiallehrer auf, beim Unterrichte die Kreide fleifsig zu gebrauchen, aber dabei ist wohl mehr an das

Anschreiben der Worte gedacht. Wie viele Lehrer des Lateinischen würden auch wohl das Bestreben und die Befähigung besitzen, jederzeit zu dem Texte des lateinischen Übungsbuches an der Wandtafel gleichsam die Illustrationen zu geben? Geeignete Anschauungsbilder sind auch nicht immer zur Hand, die rein grammatische Aufgabe drängt und duldet keine Verzögerung, und so kommt es in der Praxis, dafs die Anfänger im Lateinischen mit Anschauungen leer ausgehen. Dafs jemand grundsätzlich die Anschauung aus dem ersten fremdsprachlichen Unterrichte fern halte, ist mir bis heute unverständlich geblieben, obgleich ich die Gründe kenne, die man dafür geltend macht. Angeblich lenken die Bilder zu sehr von der rein formalen geistigen Arbeit ab. Ich meine vielmehr, die Lebendigkeit der Anschauung giebt der geistigen Arbeit erst Halt und Stütze. Es kann unmöglich vom pädagogischen Standpunkte aus gerechtfertigt oder gar begünstigt werden, dafs der Schüler sich von den Begriffen, mit denen er zu operieren hat, eine falsche oder keine Vorstellung mache. Es kann unmöglich den Denkprozefs des Schülers schädlich beeinträchtigen, wenn er mit dem Satze 'templum Apollinis pulchrum est' eine lebendige Vorstellung eines griechischen Tempels und einer Statue des Apollo erhält. Im Gegenteil! Bei ruhiger Prüfung wird jeder Pädagoge die Nützlichkeit und Notwendigkeit dieses Verfahrens anerkennen. Noch immer hat man im Unterrichte dann die besten Erfolge erzielt, wenn man dem geistigen Bedürfnisse der Kinder am meisten entgegengekommen ist. Der kindliche Geist aber schreit nach Anschauung, und die auffallende Stumpfheit sonst geweckter Knaben dem lateinischen Anfangsunterrichte gegenüber, der Widerwille, den auch Erwachsene oft, wie die Philologen tausendfach hören müssen, gegen den altsprachlichen Unterricht mit ins Leben hinausnehmen, wird nicht zum geringsten Teile seine Ursache darin haben, dafs bei einseitiger Betonung des sprachlich Formalen das Auge zu kurz kam. Deshalb forderte auch Brunn eine schärfere Betonung derjenigen Seite unserer Erkenntnis, welche auf richtiger Benutzung des Auges, auf richtigem Sehen, auf sinnlicher Wahrnehmung und Anschauung beruht. In derselben Rede (S. 19) wird auch der oft gehörte Einwand derer treffend abgewiesen, die von der Heranziehung eines reichen Anschauungsapparates eine neue Belastung unserer Gymnasiasten befürchten. 'Ich leugne', sagt er, 'die weitere Überbürdung: der Lehrer wird manche längere Darlegung ganz ersparen oder wesentlich kürzen können, wo er auf das Bild, die sinnliche Anschauung zu verweisen vermag. Der Schüler aber wird es als eine Erleichterung empfinden, wenn er die Last des zu Erlernenden nicht mehr nur auf einer Schulter zu tragen hat, wenn ein Teil der Mühe dem Gehör, dem Ohre abgenommen und dafür das Auge, das Sehen in Anspruch genommen wird. Der Wechsel kann nicht anders als anregend, belebend wirken, kann der Freudigkeit am Lernen nur förderlich sein. Ferner, urteilen wir nur unbefangen: die Klage der Überbürdung hat ihren Grund zu einem bestimmten Teile nicht so wohl in der Überbürdung selbst als in einer gewissen Einseitigkeit der Unterrichts-Methode, die zur Ermüdung führt'. So dürften alle Erwägungen zu der Überzeugung führen, dafs die Darbietung von

Anschauungsbildern auch im ersten altsprachlichen Unterrichte eine dringende Notwendigkeit sei. Mit dem Grundsatze des Comenius, der seit Jahrhunderten in Ehren besteht, mufs Ernst gemacht werden und gleich von der ersten Stunde an, ja ganz besonders beim Anfange des altsprachlichen Unterrichtes vom Bilde ausgegangen werden. Der nächste Nutzen dieses Verfahrens wird darin bestehen, dafs das Interesse erregt, die Phantasie vor tastendem Umherirren bewahrt, eine richtige Anschauung festgelegt und durch die Hilfe des Auges dem Gedächtnisse wirksame Stützen geboten werden. Der Denkprozefs geht somit den von der Natur vorgeschriebenen Weg und geht um so sicherer. Der Einwand, dafs durch die Bilder die Kinder zerstreut würden, ist jedenfalls völlig unhaltbar und das Gegenteil von dem Wahren. Mit Recht sagt Julius Kruspe, dafs Schüler, die sich zerstreuen wollen, sich eben so sehr von der Fliege, von dem Tintenflecke an der Wand ablenken liefsen. Nicht Zerstreuung, sondern Sammlung der geistigen Kräfte wird durch den verständigen Gebrauch geeigneter Bilder erzielt. Weshalb hätte sonst die bilderreiche Fibel im ersten Schulunterrichte ihren anerkannten Erfolg? Als vor einigen Jahren den Elementarlehrern der Volksschulen zur Pflicht gemacht wurde, vom ersten Leseunterricht 5 Stunden wöchentlich zu gunsten des Anschauungsunterrichtes zu opfern, da erhob sich ein Wehklagen, wie man bei solcher Einschränkung mit dem Lesen zum Ziele kommen sollte. Heute versichern mir mehrere erfahrene Volksschullehrer und berufen sich dabei auf eine schon allbekannte Thatsache, dafs sie im Lesen mit ihren Schülern genau ebensoviel erreichen, aufserdem aber eine bedeutende Steigerung des Interesses, des Verständnisses bei den Anfängern beobachten und den Vorteil, dafs die Sinne geweckt, die Zunge gelöst, das gedruckte Wort durch lebhaftere Kombination schneller erfafst und reproduziert werde. Was im ersten muttersprachlichen Unterrichte methodisch richtig ist, was sich in den anderen wissenschaftlichen Lehrfächern und neuerdings auch im geschichtlichen und neusprachlichen Unterrichte bewährt, kann für den altsprachlichen Unterricht nicht schädlich sein. Allerdings hat mir ein bekannter Pädagoge und Lehrer der alten Sprachen entgegengehalten, dafs die toten Sprachen auch in diesem Punkte anders behandelt werden müfsten als die lebenden. Aber hat diese Scheidung in tote und lebende Sprache in Wahrheit eine Berechtigung? Ist es unserer Sache förderlich, gerade das Totsein der alten Sprachen zu betonen? Ist es für den kleinen Schüler nicht gleichgiltig, ob die fremde Sprache, mit der er bekannt gemacht werden soll, von einem Volke gesprochen wird, das räumlich oder das zeitlich von ihm getrennt ist? Haben wir nicht viel mehr das lebhafteste Interesse, auch die alten Sprachen als lebend und noch heute geistig wirkend zu behandeln? Denn alles Tote ist, wie Paul de Lagarde sagt (Deutsche Schriften[2] S. 377) 'der Jugend ein Greuel'. Je toter daher das Lateinische sein sollte, um so lebendiger müssen wir es machen. Dieser Einwand hat also keinen Schrecken. Die Wahl der Gegenstände macht keine Schwierigkeiten, da sie sich an den Stoff der Lehrbücher anschliefsen mufs. In den unteren Klassen überwiegt natürlich das rein Sachliche. Hier giebt es zunächst einen festen Bestand kon-

kreter Dinge dem sinnlichen und geistigen Auge anschaulich zu machen, also Kleidung, Waffen, Hausgerät, die Einrichtung des häuslichen Lebens, alles das, was Brunn (S. 18) als 'wissenschaftliche Scheidemünze' bezeichnet. Das ist gleichsam des Knaben tägliches Handwerkszeug, und damit mufs er innerlich vertraut werden. Nur meine ich, dafs diese Dinge nicht einzeln und aus ihrer Umgebung losgelöst vorzuzeigen wären, sondern in der natürlichen Verbindung mit dem Leben. Nicht eine Lanze an sich, sondern die Lanze in der Hand des Kriegers, der Stuhl zugleich mit dem Manne, der ihn benntzt. Sodann mufs der Schüler, der täglich von castra, von templum, von Athenae, von Sparta, von den rostra etc. hört, eine Vorstellnng haben, wie diese Dinge aussahen. Ferner müfsten schon die Typen der Hauptgötter zu einem lebendigen Besitze des Sextaners werden. Niemand wird behaupten, dafs hiermit Unmögliches gefordert werde. Es fragt sich nnr, wie es dem Schüler dargeboten werden soll nnd bei welcher Gelegenheit. Ein einmaliges Vorzeigen von kurzer Dauer reicht natürlich nicht aus. Sollen die Bilder dauernd in dem Gedächtnisse haften, so müssen sie längere Zeit in den Brennpnnkt des Interesses gerückt werden, die Sinne der Schüler lange nnd eindringlich beschäftigen. Grofse Anschauungstafeln, für diesen Zweck geschaffen, fehlen bisher. Nach reiflicher Erwägung führte mich das zu dem Wunsche, die Bilder antiken Lebens genau, wie es in dem Elementarunterrichte der Volksschule geschieht, zum Ausgangspnnkte der sprachlichen Übungen zu machen. So entstand meine 'Lateinische Fibel für Sexta', der ich im vorigen Jahre mein nach gleichen Grundsätzen gearbeitetes 'Übungsbuch für Quinta' folgen liefs. Ich gebe dort Bild und Wort zugleich. Der Text erklärt das Bild, das Bild illustriert den Text. Begriff und sinnliche Vorstellung treten gleichzeitig vor die kindliche Seele. Alles Denken wird zur sinnlichen Anschaunng. Ich habe den gröfsten Fleifs darauf verwandt, dafs kein Wort blofser Klang bleibe, dafs sich alle Vorstellnngen zu lebendigen Bildern zusammenschliefsen, und habe auf diese Weise in den beiden Lehrbüchern ein znsammenhängendes und methodisch aufgebautes Bild von dem antiken Leben entworfen, wie es dem kindlichen Fassungsvermögen angemessen ist. Mit der Wahl und Darbietung des Stoffes und der methodischen Behandlung des Grammatischen hat sich die Kritik auch fast ausnahmslos zufrieden erklärt. Wo sich Bedenken äufserten, da bezogen sie sich auf die Neuerung der beigefügten Bilder. Aber ich hoffe, über diese wird man bald anders denken lernen. Prinzipiell, d. h. mit methodischen Gründen, ist meiner Nenerung schwerlich beizukommen. Deshalb bekomme ich nur immer wieder die Besorgnis zu hören, die Bilder würden ablenken und die grammatische Aufgabe beeinträchtigen. Dem widerspricht schon jetzt die Erfahrung, die noch immer den Sieg über die graue Theorie errungen hat. Wer daher die Mühe scheut, mit dieser Methode einen praktischen Versuch zu machen, dessen Vermutungen, Besorgnisse und Warnungen dürfte man billigerweise unbeachtet lassen. Die Sextaner, welche nach meiner Fibel unterrichtet sind, haben am Schlusse des Jahres ebensogrofse Sicherheit im Grammatischen wie die nach irgend einem anderen Lehrbuche arbeitenden, sie

haben aber bei dem Gebrauche ein Mehr an Arbeitsfreudigkeit und schliefslich als Nebenfrucht eine nicht unbedeutende Bereicherung ihres Anschauungsvermögens. Wer also die Bestrebungen der Kunsterziehung als berechtigt anerkennt, der wird auch gegen die von mir befolgte Methode nichts einzuwenden haben.

So geringe Schwierigkeit die Wahl der Anschauungsbilder machte, so grofs war die Unsicherheit in der Wahl der Ausdrucksform. Darüber hat sich meines Wissens noch niemand geäufsert, und doch scheint es mir eine Frage von einschneidender Bedeutung zu sein. Die Bilder sollen doch jedenfalls den Kindern gefallen und von ihnen verstanden werden. Deshalb eignen sich genaue Kopien antiker Bildwerke jedenfalls nicht. Man mache einen Versuch! Die bunten Farbendrucke seines Lederstrumpfes stehen dem Sextaner höher als die besten Nachbildungen antiker Kunst, deren geistigen Gehalt und Formensprache, deren feine psychologische Werte und innere Beziehungen er nicht entfernt ahnen kann. Aber wir erzählen ihm doch von Zens, von Hera, Minerva, von Homer und der Welt seiner Dichtungen. Freilich, aber wir thun das, indem wir den Stoff der Odyssee nnd Ilias für das kindliche Verständnis ummodeln. Das gut zu machen ist schwer nnd erfordert die Meisterschaft eines Niebuhr. Ebenso müfsten wir auf die Hilfe eines wahren Künstlers hoffen, der gleichsam durch einen nenen Zeugungsakt die antiken Bildwerke für die Kinder umformt nnd Bilder schafft, die zwar Antiken darstellen, aber doch anch modernen Geistes sind. Unsere Künstler sollten das nicht als eine minderwertige Aufgabe ablehnen. Unbewufst schafft in gewissem Sinne jeder Künstler so, der antike Stoffe darstellt, so dafs jedem noch so klassisch gedachten Werke der Stempel seiner Zeit und seines Geistes aufgeprägt ist: die drei Grazien von Raffael nach der Antike gezeichnet sind unverkennbar ein Werk der Renaissance, ebenso wie Benvenuto Cellinis Perseus. Was dort unbeabsichtigt geschah, sollte hier mit klarem Vorsatze geleistet werden. Der moderne Künstler müfste der Interpret des antiken werden. Damit ist nicht mehr gefordert, als auf dem Gebiete der Sprache jederzeit, weunschon in anderer Absicht, geleistet worden ist. Man denke an Goethes Iphigenie, an Schillers Übersetznngen ans der Äneide. Ich darf hier wohl ein Wort über die Art der Bilder sagen, die ich in meinen lateinischen Lehrbüchern in Sexta und Quinta gebracht habe, als den ersten und einzigen Versuchen nnserer Zeit die oben entwickelten Gedanken praktisch durchzuführen. Die sich völlig widersprechenden Urteile über den Wert der beigefügten Bilder müfsten jedermann überzeugen, dafs es auf diesem Gebiete an einer Verständigung über die Methode noch völlig gebricht. Die einen finden die Bildwerke des Lobes wert, weil geschickt dem kindlichen Verständnisse angepafst; andere tadeln ihren nnzureichenden künstlerischen Wert, oder den Mangel an Echtheit des antiken Stiles und archäologischer Richtigkeit im einzelnen, als ob es darauf abgesehen wäre, damit Archäologie zn lehren. Den härtesten Tadel, den ich hören mufste, kleidete ein Herr in die Worte: die Bilder hätten ihn an den Struwelpeter erinnert. Dieser Ausspruch gefiel mir nicht übel, denn der Struwelpeter hat als Kinderbuch einen auf diesem Gebiete beispiellosen Erfolg

erlebt; nichts wäre mir erfreulicher, als wenn der Sextaner meine Fibel mit demselben Eifer studieren wollte wie vordem jenes Buch. Jedenfalls steht er mit seinem Verständnisse dem Struwelpeter aufserordentlich viel näher als irgend einem klassischen Kunstwerke. Ich selbst halte die Bilder für angemessen in Inhalt und Darstellungsweise, womit ich nicht sagen will, dafs es nicht möglich und erwünscht wäre, noch viel Eindrucksvolleres zu leisten. Man hüte sich aber davor, bei solchen Leistungen den eigenen reifen Geschmack zum Mafsstab zu nehmen. Man versetze sich auf den kindlichen Standpunkt, wie man es ja längst zu thun gewohnt ist bei Darbietung des Textes. Oder steht etwa der Text lateinischer Elementarbücher künstlerisch höher als jene Bilder? Ist er immer von streng klassischem Gedankengehalte und solcher Formgebung? Weshalb also ist man gegen die Bilder gar so kritisch? Ich weifs aus Erfahrung, und es wird mir von so vielen Seiten bestätigt, dafs sie den Knaben, für die sie bestimmt sind, sehr wohl gefallen, und das ist doch wohl die Hauptsache. Mühe und Kosten wären viel geringer gewesen, wenn ich mich darauf beschränkt hätte, Clichés nach antiken Bildwerken aufzunehmen, dann aber hätte ich verzichten müssen auf die für den Anfänger so wirksame Farbigkeit der Bilder, auf die lebhafte Aktion der Darstellung, auf die strenge Wechselbeziehung von Bild und Wort. Aber gerade diese drei Gesichtspunkte halte ich für entscheidend. Dazu kommt, dafs ich nur so von den Bildern alles das fern halten konnte, was nicht dem unmittelbaren Bedürfnisse dient. Diesen Grundsätzen opferte ich gerne die Strenge des Stiles, die archäologische Richtigkeit bis ins kleine und andere gelehrte Bedenken, die unsere Sextaner nichts angehen. Es mufsten diese prinzipiellen Fragen hier einmal zur Sprache kommen, weil mir die an meinen Bildern geübte Kritik bewies, dafs man meine Absichten zumeist gar nicht verstanden hat.

Nach verwandten Grundsätzen sind meine bei F. A. Perthes erschienenen Anschauungstafeln zu Cäsars bellum gall. gearbeitet. Diese beanspruchen auch nicht Kunstwerke, sondern eben nur Anschauungsmittel zu sein, aber sie dienen derselben fundamentalen Aufgabe, zunächst das Auge der Schüler in Thätigkeit zu setzen, ihn zu konkretem Schauen anzuleiten, eine genaue Wechselwirkung von Text und Bild zu erzielen. Denn nur Anregung kann die Schule geben. Das Weitere hat die Selbstthätigkeit des Schülers zu leisten. Die Kritik hat diese Anschauungstafeln zu Cäsar, soweit sie erschienen sind, mit Beifall aufgenommen und jedenfalls die darin befolgten methodischen Grundsätze als zutreffend anerkannt. Lothar Koch sagt (Neue philol. Rundschau 1901. Nr. 16 S. 361), 'dafs wir nach Vollendung des Werkes ein für die Cäsarlektüre unentbehrliches Anschauungsmittel haben würden'. Sollte die Überzeugung weiteren Boden gewinnen, dafs solche unmittelbar für das besondere Bedürfnis der Klassenlektüre gearbeiteten Anschauungstafeln unseren Bestrebungen am besten dienen, so würden sich gewifs Künstler und Verleger finden zur Ausführung meines erweiterten Planes: ich würde dann der Cäsarmappe eine entsprechende für Ovid, Xenophon, Virgil, Herodot nnd wohl auch Homer folgen lassen.

Für den hänslichen Gebranch empfehlen sich bei der Cäsarlektüre anch sehr die bekannten 'Descriptiones' von Alb. van Kampen und Öhlers gehaltreicher Bilderatlas, der auch sonst dem Schüler während seiner ganzen Schulzeit gute Dienste leisten kann.

Bisher war absichtlich nur von den Anschauungsmitteln der unteren Gymnasialklassen die Rede, wobei die Frage mehr auf das 'Was' gerichtet war, während das 'Wie', ob schön odsr häfslich, mehr zurücktreten durfte. Ganz von selbst werden sich trotzdem den Knaben beim Anblicke der Bilder Empfindnngen von Lust oder Unlust einstellen, aber die ästhetische Würdigung gewinnt hier noch nicht entscheidende Bedeutung. Von welcher Klasse an die Vorführung strenger, stilgerechter Nachbildungen antiker Werke einzuführen sei, wird sich richten müssen nach dem mehr oder minder entwickelten Fassungsvermögen der Schüler. Man sollte meinen, dafs man damit anfangen könne etwa gleichzeitig mit dem Beginne klassischer Originaltexte. Der Schüler, der Cäsars Schriften liest, wird anch unter geeigneter Anleitung zu einem gewissen Verständnisse einer antiken Cäsarbüste vordringen können. Etwa von Tertia ab mögen also die grofsen, schönen Tafeln des Bruckmannschen Verlages und denen gleichwertige zur Belebnng des Unterrichts herbeigeholt werden. Dabei wird man noch nicht ein volles Verständnis erwarten — denn wer wird überhanpt mit solchen Meisterwerken jemals innerlieh fertig? —, aber man wird doch schon einen, wenn anch noch nnklaren ästhetischen Genufs beobachten und von der Zukunft hoffen dürfen, dafs sie fortschreitendes Verständnis bringen werde. Wir beobachten Analoges bei dichterischen Knnstwerken, deren ersten Blütenduft wir schon den Tertianer kosten lassen, während wir den Genufs der reifen Frucht dem Primaner vorbehalten. Von jetzt ab ist also aufser der Darbietung von Anschaunng eine ästhetische Würdigung des antiken Kunstwerkes anzustreben. Dafs sie zu erstreben sei, darüber ist man sich wohl einig, wenn man von den Gegnern der Antike absieht, mit denen vom Standpunkte des Gymnasiums aus eine Verständigung überhanpt unmöglich ist. Gerade der Wunsch, dem bedrängten klassischen Unterrichte nene Hilfstruppen zuzuführen und an den vordem im Gymnasinm vernachlässigten Werken der antiken Plastik und Architektur zu zeigen, wie reich nnd unerschöpft Hellas und auch Rom noch geistige Nahrung zu spenden vermögen, gerade diese ästhetische Erwägung ist für die meisten Förderer der Schularchäologie bestimmend. Die getroffenen Auswahlen wollen mehr als Anschauungs-Material sein, sie wollen mit dem Edelsten, was antike Kunst geleistet hat, die künstlerische Empfindung der Knaben wecken, ihr Urteil bilden, ihre Sinne veredeln. Deshalb halte man von da ab auch alles künstlerisch Wertlose oder Verderbliche von ihren Augen fern! Wie grobe Mifsgriffe in dieser Hinsicht auch jetzt noch gemacht werden, das lehrt mancher Blick auf die Bilder, die jetzt in Klassiker-Ausgaben, in Spezialwörterbüchern, in Bilderbüchern des kl. Altertums den Schülern geboten werden. Man sehe sich z. B. Autenrieths Wörterbuch zu den homerischen Gesängen an, wo an Geschmacklosigkeit der Zeichnungen das Unglaublichste geleistet ist. Dort wird,

wie auch sonst mit Vorliebe, der Schutt von Hissarlik gleichsam durchwühlt nach alten Topfscherben, um damit den Homer zu illustrieren! Tafel X (und XI) bietet in dieser Hinsicht das Abschreckendste. Fühlt man denn nicht den schreienden Mifston, den es ergiebt, wenn man solches Gerümpel in die dichterisch gehobene Welt der homerischen Gesänge trägt? Sollen unsere Schulen denn den Homer als ein archäologisches Quellenbuch lesen? Sollen sie ihn nicht genieſsen, wie die Ephehen der perikleischen Zeit, wie Alexander der Groſse? Den Zeus des Homer veranschaulicht wahrhaftig nicht ein altes Bronze-Idol, seine Aphrodite nicht das nackte thönerne Bild mit der rohen Betonung der weiblichen Attribute. Weshalb also nimmt man nicht als bildliche Darstellungen der homerischen Zeit das, was sich etwa auf der tabula Iliaca, auf dem Fries von Gölhaschi findet — ganz unbekümmert, ob hier wirklich die trojanische Sage oder ein anderer Heroenkrieg dargestellt ist —? Wem wird es einfallen, den Schülern die Nibelungen durch altgermanische Gräherfunde zu illustrieren? Mag immer Siegfried ein altheidnischer Gott sein, dem Dichter und uns erscheint er als ein waffenprunkender Held der Ritterzeit, und Hagens Behausung ist uns nicht eine altgermanische Lehmhütte, sondern ein steinerner Palast. Statt prähistorischer Gräberfunde thun wir besser, den Schülern Schnorr von Carolsfelds herrliche Fresken zu zeigen, statt mykenischen und trojanischen Thongerätes die Prellerschen Wandgemälde zur Odyssee, den antiken Homerkopf des kapitolinischen Museums in guter Nachbildung, den Zeus von Otricoli, die harherinische Juno und all die herrlichen Werke, die aus homerischem Geiste geboren sind. Die Funde von Hissarlik und Mykene überlasse man getrost den Archäologen. Sie schaden den Schülern nur. Höchstens könnte uns ein Architekt eine lebendige Anschauung eines homerischen Königspalastes mit Benutzung mykenischer und tirynthischer Substruktionen schaffen. Auch die älteren Bilderatlanten von Schreiher, Engelmann, viel weniger die neueren von Baumeister, Luckenhach und Oehler, leiden an pädagogischen Mifsgriffen. In der Klasse sind sie schwer zu gebrauchen, weil in ihren Abbildungen zu klein, aber selbst gegen ihren häuslichen Gebrauch durch Schüler habe ich meine ernsten Bedenken.

Neben Meisterwerken vollendeter Schönheit findet man besonders bei Schreiher und Engelmann flüchtige Pinselung eines provinzialen Töpfers, die stammelnden Versuche sich durch bildliche Darstellung zu äufsern. Auf den überladenen Blättern steht eine wahre Satura von Wichtigem und Unwichtigem, alles mit gleichem Ernste behandelt und deshalb für den Schüler völlig verwirrend. Vielfach werden die antiken archaischen und künstlerisch noch bedeutungslosen Darstellungen sogar Mifsachtung und Gelächter der Schüler erzeugen: so die archaischen Kentauren mit ihrem plattfüfsigen Menschenleib, an den sich ganz unorganisch der Pferderumpf anschliefst, die langen Reihen marschierender Krieger auf den alten korinthischen Vasen, die auf der künstlerischen Höhe unserer Sextanerleistungen stehen, die dickschenkeligen homerischen Helden im wüsten Schlachtgetümmel auf den schwarzfigurigen Vasen mit Beischriften, die auch der Primaner nicht entziffern kann, das bekannte

Vasenbild von Aristonopleos, die Blendung des Polyphem, mit dem man in jeder Klasse den gröfsten Heiterkeitserfolg erzielen wird, ganz abgesehen davon, dafs dieses Bild, das doch wohl zur Veranschaulichung der Odyssee dargeboten wird, in allen Einzelheiten der homerischen Darstellung widerspricht; denn bei Homer wird das Auge durch Bohrung und Druck von oben ausgebrannt, auf dem Vasenbild halten die Männer die Keule, wie die 7 Schwaben ihren Spiefs, als sie auf Hasenjagd gingen. Ist es nicht geradezu ein Frevel gegen die ideale Aufgabe des klassischen Unterrichtes, den Schülern die Hera aus dem Heratempel in Olympia vorzuführen, der wegen ihrer Löckchen und ihres philiströsen Aussehens selbst ihre begeisterten Finder in Olympia den Namen 'Tante Lotte' gaben, und der obendrein die ganze Nase fehlt? Selbst die lächelnden Ägineten und der beliebte Aristion scheinen mir kein geeigneter Bildungsstoff für unsere Gymnasiasten, weil sie sich an ihnen unmöglich erheben, eher aber Schaden an ihrer Achtung vor der antiken Kunst nehmen können. Da die Schüler nicht Kunstgeschichte lernen sollen, gilt es den methodischen Grundsatz zu allgemeiner Anerkennung zu bringen, dafs ihnen nur reife Kunst vorgeführt werde, gilt es den Bestrebungen der Schulmänner entgegenzutreten, die bei Anfertigung ihrer antiken Anschauungsbücher gleichsam nach den Professoren der Archäologie schielend einen gröfseren Ruhm darin finden, wissenschaftlich bewandert, als pädagogisch besonnen zu scheinen. Ich trete damit auch in Widerspruch zu Luckenbach, einem unserer tüchtigsten Vorkämpfer, dessen 'Abbildungen zur alten Geschichte' sonst mit grofser Umsicht und viel Geschick gearbeitet sind. Die Grundsätze aber, die er in Köln vortrug, betonen zu sehr den kunsthistorischen Wissensstoff. Er giebt seinen Schülern ein Stück Kunstgeschichte, entwickelt den Werdeprozefs des Zeusideales, verlangt eine sichere Aufzählung der Gebäude des forum Romanum u. s. w. (Verhandlungen S. 179). Da hätten wir also glücklich wieder die Belastung des Gedächtnisses! Wenn er sodann die Architektur mit der Plastik für unsere Zwecke auf gleiche Linie stellt, so scheint mir auch das nicht zutreffend. Die Hauptwirkung der Bauwerke geht von ihren Gröfsenverhältnissen aus, kann daher für den Schüler auch aus der besten Photographie nicht herausgeholt werden. Als Anschauungsmaterial sind deshalb antike Tempel in Bild und plastischer Rekonstruktion mit Durchschnitten und Einblicken, antike Grabanlagen, Königspaläste, selbst das bekannte schöne Akropolis-Relief sehr brauchbar, — als Kunstwerke werden sie weniger wirken.

Um starke Wirkungen zu erzielen, wird man auch in den oberen Klassen das Bild in lebendige Beziehung zum Unterrichte bringen, es auf längere Zeit in der Klasse hängen lassen, möglichst Einzelheiten zeigen, damit das Interesse gesammelt bleibe, aber auch Mafs halten in der Menge des Gebotenen. Die reiferen Schüler haben selbst schon mancherlei Anschauungsmittel im Hause. Man denke an die zahlreichen illustrierten Werke über alte Geschichte (Oskar Jaeger, Rösiger und O. E. Schmidt), über antike Kunstgeschichte (Guhl-Koner-Engelmann), Leitfäden (Wagner und Kobilinski, Hula; Ferdinand Schultz), an die auch sehr verbreiteten Spezialwerke wie Overbecks oder Maus Pompeji,

A. Böttichers Olympia u. s. w. Alle diese Bücher enthalten des Sachlichen genug, so dafs man in dieser Hinsicht wegen eines Mangels nicht besorgt zu sein braucht. Denn ist einmal der Schüler gewöhnt worden, bei jedem Gehörten nach der Anschauung zu fragen, dann kann es nicht ausbleiben, dafs er stets die Augen offen hält und selbst sucht und prüft, um für seine Gedanken den entsprechenden sinnlichen Ausdruck zu finden. Das bewufste Sehen wird dann zum Bedürfnis. Jeder Künstler übt es mechanisch, wie das Ein- und Ausatmen. Er sieht überall und stets Bilder, wie der Musiker überall Melodien hört. Beiden wird dadurch die Natur unendlich reicher als anderen Sterblichen. Man braucht aber keineswegs Künstler und selbstschöpferisch zu sein, um es schon sehr weit in der Fähigkeit des Sehens zu bringen. Dafür haben wir den Beweis in den künstlerisch am meisten durchgebildeten Völkern, besonders den alten Griechen. Eine günstige Wirkung des Anschauungsunterrichtes wird man bald im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke der Schüler verspüren. Was anderes als die Kunst des Sehens giebt den grofsen Dichtern und Rednern, einem Walther, Goethe, Luther, Bismarck die Macht der Rede, die Fähigkeit in Worten zu formen und zu gestalten? Was anderes als der Mangel an plastischer Gestaltungsfähigkeit macht die abstrakte Gedankenlyrik und unsere gesamte Tageslitteratur so ungeniefsbar? Zumal wer die Griechen verstehen soll, mufs seine Augen gebrauchen lernen, um durch die weit geöffneten Thore des Lichtes die Welt der Eindrücke in seine Seele einzulassen, die sich dort zu bunten und formenreichen Vorstellungen gestalten. Ein blinder, jedenfalls ein blindgeborener Homer ist undenkbar, und so versteht ihn auch nur, wer sehen und 'plastisch denken' gelernt hat. Auf die Menge der Kunstwerke, die dem Schüler bekannt werden, kommt wenig an. Wenn er nur eines lernt: das Werk eindringlich, mit ernst wägendem Auge betrachten, sich versenken in die Gedanken und Ausdrucksmittel des Künstlers, ihm nachdenken, sich seiner eigenen Ohnmacht dem Kunstwerke gegenüber bewufst werden; wenn er in seiner Brust ein vordem unbekanntes Beben, den göttlichen Hauch der Kunst verspürt: dann hat das Kunstwerk an ihm seinen Zweck erreicht, und er nimmt den Segen mit hinaus ins Leben, eine Gemütsstimmung, auf die das Wort pafst: emollit mores nec sinit esse feros. Um für diese letzte Wirkung empfänglich zu werden, mufs er aber sehen gelernt haben, und solange diese Vorbedingung nicht im reichsten Mafse erfüllt ist, werden sogar — ich wiederhole es — die prachtvollen Anschauungsbilder neuester Zeit den besten Teil ihrer Wirkung verfehlen.

Eine künstlerisch empfindende Jugend heranzubilden werden nur Lehrer vermögen, deren Organe selbst für die Kunst fein gestimmt sind. Dafs die erforderliche künstlerische Bildung schon Gemeingut des gesamten deutschen höheren Lehrerstandes sei, hat noch niemand behauptet, und es darf ohne Scheu geleugnet werden. Wen nicht eine besondere Gunst des Geschickes und persönliche künstlerische Veranlagung von jung auf in nahe Berührung mit der Kunst gebracht hat, der geht zumeist in dieser Hinsicht leer aus. Die Wissenschaft und der praktische Beruf nehmen den ganzen Mann in Anspruch und

stellen seine geistigen Ansprüche an das Leben auch zufrieden. Und doch müfste die Reform mit den Lehrern und denen beginnen, die sich dem Lehrfach widmen wollen.

Viel Gutes stiften zweifellos die archäologischen Reisestipendien, Ferienkurse und Vorträge auf den Philologentagen aus dem Gebiete der Schularchäologie. Wer an sich den Segen erfahren hat, den ein längerer Aufenthalt auf dem Boden der altklassischen Kultur auf das ganze Denken und Empfinden ausübt, der wird mit Besorgnis hören, dafs gegenwärtig in den mafsgebenden Kreisen eine starke Stimmung gegen die archäologischen Reisestipendien herrscht. Ich habe gehört, dafs man allen Ernstes an eine Abschaffung dieser schönen Einrichtung gedacht hat; hoffentlich unterbleibt die Ausführung auch dann, wenn in diesem oder jenem Falle der Erfolg einer solchen Vergünstigung hinter den Erwartungen zurückbleiben sollte. Allerdings wäre zu wünschen, dafs die Stipendiaten nicht nur in wissenschaftlicher Hinsicht vorbereitet ihre Reise antreten. Auch das Auge mufs vorher so weit geschult sein, dafs es zur Aufnahme und selbständigen Verwertung der unendlich reichen Kunsteindrücke befähigt wird. Wir sollen dort nicht erst sehen lernen, sondern mit einer geschulten Fähigkeit des Sehens der reichen Eindrücke Herr werden. Thatsächlich sind dann und wann wohl Philologen auf ein halbes Jahr nach Rom und Athen gezogen, die dort durch die Menge der neuen Eindrücke eher verwirrt wurden, da sie vorher nicht gelernt hatten, ihre nächste Umgebung mit bewufstem Sehen zu beobachten. Für solche Herren sind die Reisestipendien rein verschwendet; man sollte sie vorerst einen gründlichen Zeichenkursus durchmachen lassen und sie erst dann nach dem Süden schicken, wenn sie durch ihre Zeichnungen den Beweis erbracht haben, dafs sie Augen haben, zu sehen.

Am meisten Erfolg verspricht der Gedanke der preufsischen Unterrichtsverwaltung, dafs den Kandidaten des höheren Lehramtes nahegelegt werde, sich auch im Zeichnen eine Lehrberechtigung zu erwerben. Trotz wiederholter Anregung ist aber dieser Appell bisher so gut wie erfolglos geblieben. Woran liegt das? Doch wohl an der unzureichenden Schätzung des Zeichenunterrichtes. Dieser gilt als 'elementar' und wird dem sprachlichen Unterrichte nicht annähernd gleich taxiert. Die Regierungen müfsten sich daher entschliefsen, den Preis für die gewünschte Arbeit zu steigern. Nach dem Preise wird sich das Angebot richten. Es ist gelungen, das Ansehen des Turnens bedeutend dadurch zu steigern, dafs man akademisch gebildeten Leuten Vergünstigungen erweist, wenn sie sich die Lehrbefähigung darin erwerben. Das Gleiche müfste mit dem Zeichnen geschehen. Manchen Studierenden wäre es gewifs eine wohlthuende Abwechslung, sich neben der wissenschaftlichen Arbeit im Zeichensaale künstlerisch zu beschäftigen, aber sie glauben damit unnütz ihre Zeit zu verlieren, und der Gedanke an das Examen verscheucht jede andere Regung. Die Prüfungen erstrecken sich auf das Wissen, nicht auf die 'humanistische Bildung' in ihrem wahren Sinne, zu der das Kunstverständnis notwendig gerechnet werden mufs. Man möchte jetzt, wie mehrfach zur Sprache kam, durch eine Prüfung in der Archäologie die klassischen Philo-

logen zwingen, sich während ihrer Studienzeit um die alte Kunst zu bekümmern. Dieses Thema war Gegenstand der Diskussion auf den letzten Philologentagen. Ich fürchte aber, wenn der Vorschlag durchdringt, so werden wir nur um ein Examenfach reicher sein, zu dem sich die Studenten aus Handbüchern die nötige historische Wissensmasse einpanken könnten. Auf Kunstinteresse und Kunstverständnis vermag man nicht zu prüfen. Der Gewinn wird daher ein rein äufserlicher bleiben: Aufzählen der verschiedenen Kunstschulen, Lebensdaten berühmter Meister, Angabe ihrer Werke mit Fundberichten, Quellenkunde der Archäologie u. s. w. Den Kern der Sache wird man damit nicht treffen. Wenn mir in diesem schwierigen Kapitel ein Vorschlag gestattet ist, so würde ich dringend raten, den Wert der Zeichenfacultas dadurch bedeutend zu steigern, dafs man ihn in ideeller und materieller Hinsicht der facultas in einem der Hauptfächer gleichsetzt oder doch bedeutend annähert. Damit müfste Hand in Hand gehen eine Begünstigung derjenigen Philologen, die den Nachweis erbringen, dafs sie sich neben der wissenschaftlichen auch eine künstlerische Vertiefung in das klassische Altertum erworben haben. Darüber hätte nicht sowohl eine Prüfung als ein Zeugnis der Professoren zu entscheiden, die sich durch dauernden Verkehr in Museen, in Seminarien, in Collegien über des Kandidaten Bildungsstand in künstlerischer Hinsicht ein Urteil gebildet haben. Den Vogel würde aber doch der abschiefsen, der eine gelungene Zeichnung seiner Hand, etwa des Praxitelischen Hermes, und reich ausgestattete Skizzenbücher vorweisen könnte. Dieses Erkennen und Können wiegt alles Wissen über Kunst auf. Sollten sich Philologen in gröfserer Zahl finden, die den Zeichenunterricht neben dem sprachlichen zu geben vermögen, dann würde mit einem Male auch dieser bisher so ungebührlich mifsachtete Zweig des Gymnasialunterrichtes in der Achtung der Schüler bedeutend steigen. Es sitzt eben unseren Gymnasiasten noch das alte hochmütige Vorurteil in den Köpfen, dafs der Zeichenlehrer nichts zu bedeuten habe: er ist ja nicht 'Dr.' oder 'Prof.', er hat bei den Versetzungen nicht mitzureden, in seinen Stunden kann man sich gehen lassen — das schadet nichts. Kombiniert man aber erst den Sprachunterricht mit dem Zeichnen so, dafs eine lebendige Wechselwirkung eintritt, legt man ihn in die Hand desselben Lehrers, dann mufs ein Umschlag erfolgen, der für die gesamte Ausbildung der Schüler das Beste verspricht. Ich könnte in dieser Hinsicht schon eigene Erfahrungen mitteilen, da ich seit mehreren Jahren in O. II als Ordinarius auch den Zeichenunterricht erteile. Noch besser freilich, wenn man Künstler beriefe!

Es sind noch allerlei Mittel zur Hebung des Kunstinteresses vorgeschlagen und angewandt worden: Ausstellung von Schülerarbeiten, Unterweisung in Museen, Führung in Kunstausstellungen und Kunstwerkstätten, Vorträge mit bildlichen Erläuterungen, Hinweis auf kunstfördernde Schriften, geschmackvoller Bau des Schulhauses, Ausschmückung der Klassenzimmer u. s. w. — alles höchst erfreulich und verdienstlich! Um in den Augen der Schüler eine gesteigerte Würdigung der Kunst zu erzielen, möchte ich aufserdem empfehlen, dafs in der Aula vor versammeltem Schulvolke besonders eifrige und tüchtige Zeichner mit

Kunstwerken belohnt würden. Es hat dem Turnunterrichte die Verteilung von Eichenkränzen und bunten Schleifen stets neuen Eifer gebracht. Da das Zeichnen des lebhaftesten Anspornes entbehrt, ich meine den Einfluſs auf die Versetzung, so gönne man auch ihm die Begünstigung durch Prämienverteilung. Ja ich möchte empfehlen, für tüchtige Leistungen auch auf anderen Gebieten statt der bisher allein üblichen Bücher auch schöne Kunstwerke zu verleihen, die heutzutage ohne gröſseren Kostenaufwand zu beschaffen sind. Ein Buch, für das jugendliche Verständnis des Prämiierten berechnet, behält für den reifen Mann nur noch einen Erinnerungswert der Belohnung, ein gutes Kunstwerk veraltet nicht und behält seinen Wert dauernd. Es wird zunächst den Schmuck des Elternhauses bilden, wird dann den jungen Studenten auf die Hochschule begleiten und später auch die Wohnung des reifen Mannes schmücken. Ich denke dabei besonders an die vortrefflichen neuen Steindruckblätter aus dem Verlage von Teubner und Voigtländer. Diese Kunstwerke aus der Hand unserer hervorragendsten deutschen Meister sind in ihrem geschmackvollen Rahmen eine Zierde jedes noch so reichen Salons. Gelingt es einem Schüler, ein solches Bild als Siegespreis heimzubringen, so schafft er der 'guten Stube' seiner Eltern einen wahrhaft fürstlichen Wandschmuck. Mit welchem Eifer werden alle Hausgenossen dieses Kunstwerk studieren, das zugleich auf dem Rahmen die Schenkungsurkunde tragen müſste! So könnte durch die Autorität der Schule die Achtung vor dem Zeichnen lebhaft gesteigert, und wahre Kunst am wirksamsten in das Bürgerhaus getragen werden.

Aber selbst künstlerisch gebildete Lehrer, die alle diese Mittel nach Kräften wirksam machen wollten, würden meiner festen Überzeugung nach nicht eher zu wahrhaft erfreulichen Erfolgen kommen, ehe man sich nicht entschlieſst, den Zeichenunterricht durch Vermehrung der Stunden und auf jede andere Weise zu heben. Das ist das A und O der ganzen Frage. Man lernt nicht Musik verstehen durch Konzerte und Vorträge, sondern indem man selbst fleiſsig übt. Ebenso kommt man den bildenden Künsten nur dann wahrhaft nahe, wenn man Bleistift und Pinsel selbst zur Hand nimmt. Kunstschwätzer haben wir schon allzuviele, was wir erstreben, ist Kunstverständige, Kunstfreunde heranzubilden. Soviele Künstler ich auch über dieses Thema um ihr Urteil gefragt habe, alle stimmen darin überein, daſs die Entscheidung für unsere ganze Bestrebung in der Zeichenstunde zu suchen sei. Es dürfte nicht geduldet werden, daſs junge Leute, die dereinst führende Stellungen in Gemeinde und Staat einnehmen wollen, Kunstbarbaren bleiben. Gerade die künstlerisch Unbegabten, die das Zeichnen nötig haben wie das tägliche Brot, müssen gezwungen werden, bis zum Abiturienten-Examen am Zeichenunterrichte und allen kunsterziehlichen Veranstaltungen teilzunehmen. Sonst werden sie, unfähig selbst zu sehen, zu prüfen und zu urteilen, nimmermehr ein lebendiges Verhältnis zur Kunst und zur Natur gewinnen und nur nachschwatzen, was ihnen andere an Urteilen und Empfindungen vormachen, oder — was noch schlimmer ist — stumpf und gleichgiltig gegen die Kunst bleiben und künstlerischen Bestrebungen entgegenwirken. An dem alten Museum in Berlin stehen die gol-

denen Worte: Artem non odit nisi ignarus. Es ist Sache der Schule zu sorgen, dafs ihre Zöglinge nicht kunstunkundig bleiben. Mit der Vermehrung der Zeichenstunden mufs ihre Vertiefung Hand in Hand gehen. Hier haben wir schon jetzt reformatorische Bestrebungen unserer Regierungen mit wärmstem Danke zu verzeichnen, die geeignet sind, neues Leben in diesen Lehrzweig zu bringen. Mit der fast grammatischen Pedanterie der Strich- und Kasten-Zeichnerei, mit Gypsvorlagen, den 'Ornamentleichen', wie sie ein Redner in Dresden trefflich benannte, soll gründlich aufgeräumt werden. Die Schüler sollen vor allem möglichst früh und möglichst oft in die belebte, farbenreiche Natur geführt werden, sollen lernen, die sie in unendlicher Fülle umgebenden Schönheiten der Naturformen, ein Blatt, einen Schmetterlingsflügel, den Bau der Insekten, Amphibien, Vögel, Säugetiere und deren ebenso reichen Farbenschmuck zu beobachten und nachzubilden. Ebenso sollen sie die Kunstformen der Werkzeuge, Geräte, Zimmereinrichtungen erkennen und festhalten. Das wird sie heimisch machen in ihrer Umgebung, in Haus und Flur. Die Vorgeschrittenen werden unter Anleitung im Freien skizzieren und so an der Natur selbst, der vollendetsten Lehrmeisterin, ihr Auge und ihr Urteil bilden. Dabei bietet sich für den Lehrer endlos Gelegenheit, durch Hinweise die Fähigkeit in der Beobachtung zu prüfen und heranzubilden, immer neue Schönheiten zu zeigen, auf 'Motive' aufmerksam zu machen, Vergleiche mit den Darstellungen und Farbengebungen bekannter Bilder anzustellen und damit auf das Verständnis der Kunstwerke selbst hinzuwirken. Das alles führt zu einer Bereicherung des Vorstellungsvermögens, einer gesteigerten Urteilsfähigkeit, einer inneren Sicherheit, einem Kraftgefühl, das auf seinen gesunden Sinn vertraut, kurz zu erhöhter Lebensfreudigkeit.

Wer so sehen gelernt hat, dem erst werden auch die herrlichen antiken Kunstwerke in ihrem Reichtum an körperlicher und geistiger Schönheit zugängig, der wird auch nicht vor Hingabe an den altklassischen Geist die Fähigkeit verlieren, das Heimatliche, Nationale und Moderne warm zu empfinden und gerecht zu würdigen. Denn selbst ein Verehrer des klassischen Altertums wird nicht mehr auf ein antinationales, fremdes Kunstideal hinwirken wollen. Es gilt nur, die Alten verstehen lehren, um an dem Höchsten, was die Kunst zu leisten vermochte, das Urteil zu schärfen. Das Gymnasium erstrebt historische Bildung, historisch sollen daher auch die Kunstwerke der antiken Meister betrachtet werden, nicht als Vorbilder zur Nachahmung, sondern zur Bereicherung der Anschauung und zur Erweiterung des Kunsturteils. Andererseits ist vor dem einseitigen Klassizismus und vor allem vor der Lektüre von Lessings Laokoon zu warnen. Was gegen diese spricht, hat Konrad Lange überzeugend dargelegt.

Das Gymnasium will und soll auch keine Künstler züchten, aber es soll die Organe der Schüler so weit bilden, dafs diese zu einem Verständnisse guter Kunst gelangen, damit sie dereinst geniefsend und fördernd an dem Kunstleben unseres Volkes teilnehmen, damit sie mit fein gestimmter Seele den Reichtum der sie umgebenden Natur beobachten, bewundern und hüten, damit sie ihre

eigene Umgebung mit gutem Geschmack und echtem Schönheitssinne gestalten, das Schöne suchen, das Häfsliche fliehen, kurz ein vielfach bereichertes Innenleben führen lernen. Die besonders Befähigten aber dürften zu der Klage kein Recht mehr haben, dafs die Schule ihre künstlerischen Neigungen nicht erkannt, gepflegt und zur Entwicklung gebracht habe.

Der Gedanke, dafs ein solcher Erfolg besonders durch Stärkung des Zeichenunterrichtes möglich sei, ist natürlich nicht neu, sondern von Künstlern und Zeichenlehrern schon unendlich oft ausgesprochen worden. Aber es ist einmal so, dafs in unseren Kreisen die Wünsche, die von aufsen her kommen, wenig berücksichtigt werden. Wenn ich als klassischer Philologe an dieser Stätte denselben Gedanken mit allem Nachdruck betone, so darf ich vielleicht eher bei den Herren Fachgenossen auf Gehör hoffen; denn schwerlich wird man bei mir einseitige Neigung für Stand und Berufsthätigkeit der Künstler und Zeichenlehrer voraussetzen, wo es mir allein um das Wohl der deutschen Jugend und um die künstlerische Kultur unseres Volkes zu thun ist. Zwischen Kunst und Wissenschaft mufs ein ehrlicher Friede geschlossen werden. Beide sind aufeinander angewiesen, beide dienen demselben Streben, Hüter und Förderer einer nationalen Kultur zu sein. Schon der Kunsterziehungstag in Dresden wird bei allen Teilnehmern den Eindruck eines erhebenden Friedensfestes hinterlassen haben. Vertreter der Wissenschaft und Schule luden die Künstler ein, Hand in Hand mit ihnen einem gemeinsamen Erziehungsideale zu dienen. Die Künstler folgten dem Rufe und gaben ihr Bestes. Zwar merkte man manchem noch ein gewisses Mifstrauen an. Sie haben zu lange und zu schmerzlich unter einer ungerechten Bevormundung und Zurücksetzung durch die Gelehrsamkeit gelitten, als dafs sie so schnell Vertrauen fassen könnten. Sie denken: der Künstler mufs sich vorsehen mit dem Gelehrten. Hoffen wir, dafs sich der Ausgleich schnell vollziehen möge! Auch das Gymnasium hat seinen bedeutenden Anteil an der Verantwortung, ob diese hohe kulturelle Aufgabe zur Ausführung kommen werde oder nicht. Es hat hier Gelegenheit und Beruf, denen, die an seiner Kraft und Zukunft zweifeln, durch die That zu beweisen, dafs es noch lebt und sich durch Aufnahme neuer Ziele zu verjüngen weifs.

DIE KUNST UND DIE SCHULE

Von Fritz Baumgarten

Im September vergangenen Jahres tagte in Dresden eine Versammlung, die sich die Anfgabe gestellt hatte, Mittel und Wege aufzufinden, wie man nnsere Jngend mehr als bisher zum schauenden Erfassen der Natur anleiten nnd ihr damit zngleich die Fähigkeit zur Kunstbetrachtung und zum Kunstgenufs anerziehen könne. In der That ist eine Kunstblüte ohne ein kunstverständiges, empfängliches Publikum nicht denkbar, und je verheifsungsvoller sich nenerdings ein originelles Kunstschaffen zu regen beginnt, je mehr es so aussieht, als sollten wir es zu dem längst vermifsten eigenen Stil nun doch noch bringen, desto lebhafter mufs anch der Wunsch sich regen, ein Geschlecht heranzuziehen, das dieser jungen Kunst empfänglich und verständnisvoll gegenübersteht. Immer mehr ist man sich auch darüber klar geworden, dafs diese Erziehung zum Schauen und Beobachten und damit zur Kunstempfänglichkeit gar nicht früh genug einsetzen kann, dafs schon in der Kinderstube, schon in der Volksschule damit begonnen werden mufs, dafs schon zwischen Kind und Kunst ein vertrauliches Verhältnis nach Kräften angebahnt werden mufs, wenn unser Volk auf der Höhe des Lebens seine Künstler wirklich verstehen und von ihren Werken alle die Förderung und Beglückung erfahren soll, die das Versenken in künstlerisches Schaffen zu gewähren vermag.

Diese Kunsterziehung auf der untersten Stufe stand in Dresden zur Diskussion. Wie sich die Mittelschule dazu stellen soll, wurde nur gelegentlich gestreift. Aber trotzdem bietet das soeben erschienene Protokoll[1]) jenes Kunsterziehungstages auch für uns Mittelschullehrer eine solche Fülle wertvoller Gedanken und Fingerzeige, dafs es niemand von uns bereuen wird, an der Hand jenes Protokolls die Verhandlungen nachzuerleben.

Das Neue, wodnrch sich die Dresdener Tagung von ähnlichen Versammlungen scharf abhob, war ihre Zusammensetzung. Sie bestand nämlich zu einem nicht geringen Teile aus Künstlern von Beruf. Ausübende Künstler nnd Lehrer des Volkes wollten sich hier die Hand reichen, um gemeinsam die Wege zn beraten, auf denen unsere Jugend zu Kunstverständnis und Freude an der Kunst am sichersten erzogen wird. Noch nie seit Menschengedenken hatten sich hochvermögende Meister des Meifsels und der Palette so zu dem bescheidenen Stand der Schulmeister herabgelassen. Begreiflich genug, dafs

[1]) Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901. 218 S. 8°. Leipzig bei Voigtländer. Broschiert 1 Mk.

der Lehrer Herz von stolzer Freude schwoll, und dafs sie nach Dresden in der Erwartung zogen, einen grofsen Tag zu erleben.

Den Referaten, die sie dann in Dresden hielten, merkt man auch in der abgekürzten Form, wie sie das Protokoll wiedergiebt, die innerliche Gehobenheit der Redenden an. Für das ehrende Entgegenkommen, das die Künstler schon durch ihre bloſse Anwesenheit bewiesen, sollte ihnen gedankt werden: sie sollten so recht zu verstehen bekommen, wie hoch man sie schätze, wie ernst man es meine mit der Kunst, was man nicht alles thun wolle, um ihr den Boden im Volksgemüt zu bereiten. Das Schulmeisterliche, Pedantische drängte man angesichts dieser Herren nach Möglichkeit zurück; dafs mit doktrinärer Methodenfuchserei hier kein Glück zu machen, scheint allen Rednern mehr oder weniger bewufst gewesen zu sein. Und wenn es auch hie und da vorkam, dafs ein Schulmeister das Schulmeistern nicht lassen konnte und ein methodisches Paradepferdchen mit Behagen und Grandezza tummelte, im ganzen mufste man bei einigem guten Willen anerkennen, dafs Lichtwerk mit seiner Werbung für einen lebensvollen, freien Kunstanschauungsunterricht merkwürdig durchgedrungen ist und ordentlich Schule gemacht hat.

Und wie erwiderten die Künstler dieses brünstige Liebeswerben? Ich bin nicht in Dresden gewesen, ich urteile nur nach dem Protokoll. Aber nach diesem Protokoll hatte alles, was von seiten der Künstler verlautete, den Charakter des kalten Wasserstrahls, und zwar in einem Grade, den man beim besten Willen nicht ganz begreift. Am schroffsten lieh seiner Enttäuschung über alles, was er hörte, der Münchener Bildhauer Obrist Ausdruck, und er versuchte auch der Versammlung klar zu machen, woher bei ihm die animose Ablehnung des schulmeisterlichen Eifers stamme. 'Wir Künstler', so begann er, 'haben die Empfindung, dafs es sich hier nicht nur um einen Unterricht in der Kunst, einen künstlerischen Unterricht, eine Kunsterziehung handelt, sondern es handelt sich, wie uns scheinen will, um die Frage, ob man den Anschauungsunterricht in der Schule vertiefen und erweitern soll. Aber ich glaube, das ganze Programm müfste, wenn es nach uns ginge, eine ganz andere Form finden. Wie kommt es denn, dafs wir Künstler uns der Mehrzahl nach zurückhalten von den Fragen der Erziehung in der Schule, besonders in der Volksschule und im Gymnasium? Versuchen wir uns zu verständigen. Vor meinem Hause in München spielen zweimal in der Woche auf einer wunderbaren Wiese, wo die halbe Jugend von München sich tummeln könnte, eine Anzahl von unglücklichen Kindern unter Führung eines Lehrers. Diese Kinder kommen in Trupps anmarschiert. Auf dieser wunderbaren Wiese dürfen sie aber sich durchaus nicht ausbreiten, spielen und laufen, wie sie wollen, und thun, was ihnen Freude macht, sondern der Lehrer kommt heran, kommandiert mit lauter Stimme und verteilt die Kinder in sechs verschiedene Gruppen auf der ganzen Arena und sagt: diese Gruppe spielt Ball, diese Gruppe Haschmann, diese Gruppe Bocksprung, diese Gruppe dies und das. Und nun kommandiert er, die erste Gruppe fängt an. So geht es durch $1\frac{1}{2}$—2 Stunden. Meine Herren, das dauert nun fast einen ganzen Sommer hindurch. Ich habe

Bekannte eingeladen, um dieses entsetzliche Ding zu sehen, und doch ist dieses Ding nicht etwa vereinzelt. Sollte denn nicht wirklich der ganze Unterricht in den Volksschulen und Jugendspielen auf dieser Basis im allgemeinen steben? Wir bildenden Künstler, die wir in der Erziehung zur Kunst etwas unbeschreiblich Heiliges und Herrliches, Freudiges und Fröhliches erblicken, eine Vermehrung des künstlerischen Stoffwechsels in nnserer ganzen Jngend, eine gewaltige Steigerung der Freude am Dasein, am Sehen nnd Empfinden, wir sehen kommen die furchtbare Gefahr, dafs dieses Element der Methodik, des Systems, des Beibringens und — verzeihen Sie das harte Wort — die furchtbare Gefahr des Verekelns in diesen Sachen der Kunsterziehnng in tausendfacher Quantität auf uns losstürmen. Es ist keine übertriehene Sprache, die ich hier spreche, es wäre mir unmöglich, ohne nnparlamentarische Ansdrücke die ganze Angst und die ganze Beklemmung, die uns bildende Künstler bei der Sache überkommt, zu charakterisieren'.

Derselbe Herr Obrist hemerkt dann im weiteren Verlaufe seiner Rede: 'Ich habe als kleiner Junge noch die furchtbare (hu!) Zeit mit erleht, wo auf unseren Gymnasien die französische und englische Sprache uns niemals beigehracht wurden von Engländern oder Franzosen, sondern von solchen, die es mit unendlicher Mühe und sehr oft ohne jede Begahung als Nenphilologen dahin gehracht hatten den Unterricht zu erteilen, und erst allmählich habe ich sehen können, dafs alle (?) Schulen erkannt haben, dafs richtige Franzosen oder geborene Engländer den Unterricht in diesen Sprachen geben müssen. Die Anwendung auf unsere Frage ist diese: ich verstehe sehr wohl, dafs jeder Lehrer es durchaus lernen kann und lernen mufs, den Anschaunngsunterricht genügend zu beherrschen und die Formen so hinzuzeichnen, um sie den Kindern beizubringen. Aber ist denn das ein Unterricht in künstlerischen Dingen? Nein, es verhält sich hier so, wie zwischen Eingeborenen und denjcnigen, die auf der Univcrsität oder sonstwo als Philologen die fremde Sprache gelernt haben. Und so schr wir hoffen und so sehr wir uns damit einverstanden erklären würden, dafs auf der Schule der Anschaunngsunterricht von Lehrern gegeben werden kann, die es lernen, anch ohne dafs sie künstlerische Begahung haben, so ist das ganze Gebiet des künstlerischen Unterrichts, der künstlerischen Anschauung, der künstlerischen Frende an den Dingen, die man den Kindern beizubringen hat, nach meinem Erachten doch vielleicht nur von bildenden Künstlern zu erteilen.'

Versnchen wir es, diese Ansichten des Herrn Obrist, die, nach dem Beifall zu schliefsen, der sie begleitete, von vielen Besuchern der Dresdener Versammlung geteilt wurden, anf ihre Berechtigung zn prüfen.

Was zunächst jenes 'entsetzliche' Spielen auf der Münchener Wiese betrifft, so ist dieser Drill im Spiel gewifs nicht unser Geschmack. Viele von uns haben erheblich viel Verständnis für die Forderung individneller Freiheit, die Obrist hier für alles, was uns recht beglücken soll, mit Nachdruck aufstellt. Aber bei der Massenbewältigung, wie sie die krankhafte Gröfse fast aller unserer Schulen uns auferlegt, ist ohne ein gut Teil Ordnung und Ordnungszwang nicht

auszukommen, und gottlob verstehen es doch noch viele Lehrer, die Kinder diesen unvermeidlichen Zwang nicht empfinden zu lassen. Das Entscheidende scheint mir in dem Münchener Fall, ob die zum Spiel so angeleiteten Kinder fröhlich und glücklich bei ihrem Spiel sind. Und wenn sie es sind — und warum sollten sie nicht? —, so werden sie dem Lehrer eben doch Dank wissen. Denn ohne seine die Verantwortung tragende und darum etwas stramme Aufsicht hätten die meisten die wundervolle Wiese überhaupt nicht zu sehen bekommen: ihre Eltern hätten sie schwerlich allein dort hinausgelassen.

Mit dem Kunstanschauungsunterricht auf der Schule ist es nicht anders. Eine wohlüberlegte Methode thut auch dafür not, und der geschickte Lehrer wird seinen Zöglingen das Gefühl des freien, fröhlichen Genieſsens trotzdem zu erhalten verstehen. Freilich ein ungeschickter wird es nicht verstehen, und zweifellos kommt jene Verekelung vor, die Obrist so fürchtet. Aber wirkt ein ungeschickter Künstler anders? Verekelt nicht auch er oft durch seine mifsgestalteten, widerwärtigen Gebilde vielen Menschen die Kunst?

Herr Obrist konnte von den Dresdener Verhandlungen — er betonte das wiederholt — nicht den Eindruck gewinnen, dafs es sich hier wirklich um eine Erziehung zur Kunst handelt. 'Das kommt mir so vor', hielt ihm Professor Diez aus Stuttgart sehr richtig entgegen, 'wie wenn jemand den theoretischen Unterricht in der Volksschule betrachtet und sagt, er habe nicht den Eindruck, dafs es sich da um eine Erziehung zur wissenschaftlichen Forschung handle'. Was will eigentlich Herr Obrist? Sollen denn nach seiner Ansicht schon unsere Abc-Schützen, womöglich durch Künstler von Beruf, in das eingeführt werden, 'was eigentlich an der Erscheinung der Dinge und in ihrer Wiedergabe künstlerisch ist'? Mufs nicht auf der Elementarstufe alles elementar betrieben werden? Leistet nicht die Volksschule alles, was man von ihr verlangen kann, wenn sie den Kleinen die Kunst des Sehens beibringt, wenn sie ihre Freude an den Farben und Formen der Natur weckt und fördert, wenn sie ihnen Bewunderung vor den Kunstwerken der Heimat, falls solche existieren, einpflanzt? Und wenn dann die höhere Schule diese Kunst des Sehens weiter pflegt, ihr neue und immer neue Nahrung giebt, wenn sie die Freude am Schönen lebendig erhält, dann liefert sie junge Leute ins Leben, wie der Künstler sie braucht; denen mag er dann in seiner einzig richtigen Weise beibringen, was eigentlich künstlerisch ist in der Kunst.

Herr Obrist verlangt, dafs auf dem ganzen Gebiet des künstlerischen Unterrichts womöglich nur bildende Künstler thätig sind. Wie er sich das im einzelnen denkt, vergafs er mitzuteilen, wie überhaupt positive Vorschläge von ihm ebensowenig vorgebracht wurden wie von anderen Künstlern. Wo hat er übrigens diesen Glauben an die Lehrbefähigung der Künstler her? Seit wann haben die Künstler zum Lehrfach Lust und Begabung? Die meisten können gar nicht lehren, und die, welche es könnten, wollen nicht, wollen weder mündlich noch schriftlich. Unsere schriftstellernden Künstler von Bedeutung lassen sich an den Fingern der Hand herzählen, und wenn man gar diejenigen aussondert, die mit ihren Darlegungen einem durchschnittlichen Laienpublikum

verständlich sind, so bleibt fast keiner übrig. Böcklin beispielsweise war ja im Kreis seiner nächsten Freunde recht ausgiebig mit Räsonnements über die Kunst im allgemeinen wie über die seinige im besonderen. Aber die Idee, das 'Publikum' in künstlerischen Dingen zu belehren, kam ihm nie. Hat er ja bekanntlich seine Bilder nicht einmal betitelt und benannt, da Kunstwerke sich selbst erklären müfsten.

Auf diesem Standpunkt, dafs Kunstwerke sich selbst erklären, aus eigener Kraft wirken müssen, steht die überwiegende Mehrzahl der Künstler: er fand auch in Dresden lebhafte Verfechter. Nach der Ansicht dieser Herren hat die Schule für gar nichts weiteres zu sorgen, als dafs der Schulraum ästhetisch erfreulich gestaltet ist, dafs möglichst viel echt künstlerischer Schmuck an den Wänden hängt. 'Das Kind soll', wie Herr Dr. Cornelius aus München ausführte, 'durch Architektur und Wandschmuck nur dahin geleitet werden, dafs sein Auge verwöhnt und dahin gebildet wird, dafs es auch aufserhalb der Schule sich nach künstlerischer Befriedigung sehnt. Indem wir solche stille, unbewufste Wirkung der Kunstwerke in der Schule erstreben, sorgen wir am besten für die künstlerische Erziehung'.

Aber genügt denn das? Es handelt sich ja nicht um die Heranbildung von Künstlern, sondern von kunstverständigen und kunstliebenden Laien. Dafs geborene Künstler keine Anleitung zum Sehen brauchen, dafs ihnen kunsthistorische Belehrung nichts frommt, ja dafs selbst die Anleitung durch anerkannte Meister auf hohen Akademien ihnen in der Regel gar keine nennenswerte Förderung bringt, das lesen wir ja in jeder Künstlerbiographie. Aber wenn es sich darum handelt, um mit Obrist zu reden, 'dafs unser Volk, in den Schichten, die dem Künstler überhaupt zugänglich sind, und von da herunter bis zum letzten Mann, die Kunst bekommt', ja dann bedarf es unbedingt des vermittelnden Wortes. Jeder von uns hat es gewifs schon hundertfach erfahren, wie an dem schönsten, merkwürdigsten Bilde gedankenlos vorübergegangen werden kann, und wäre es auch wochenlang im besten Lichte aufgehängt. Und bei dem Satz, dafs Kunstwerke sich selbst erklären müssen, ist doch auch nicht an jugendliche oder gar kindliche Beschauer gedacht, sondern an gebildete Erwachsene. Das vollendetste, den Erwachsenen vollkommen verständliche Bildwerk wird der unerfahrenen Jugend noch manche wohlberechtigte Frage auf die Lippen drängen: mit welchem Recht will man dem Lehrer es verwehren, solchen Fragen die gewünschte Antwort zu teil werden zu lassen? Mag auch der eine oder andere Lehrer hie und da entgleisen mit seiner wohlgemeinten Unterweisung, im allgemeinen darf man vertrauen, dafs Männer, die so warm für die Kunsterziehung unserer Jugend eintreten, wie die Referenten in Dresden samt und sonders es thaten, dafs solche Männer mit ihrer Liebe und Freudigkeit auch in der Jugend freudige Liebe wecken. Herr Schulrat Menge aus Oldenburg konnte versichern, dafs er für keinen Teil seines Unterrichts so viel Dankbarkeit gefunden habe als für den Kunstunterricht, den er ein Vierteljahrhundert lang in der Schule erteilte: 'Es vergeht kein Jahr, wo nicht drei bis vier Karten aus Italien oder sonst woher kommen, in denen mir inzwischen

alt gewordene frühere Schüler versichern, dafs sie sich freuen, dafs ich sie eingeführt habe in den Kunstunterricht und ihr Interesse erweckt habe für die grofsen Werke aller Kulturvölker.' Ich denke, viele von uns könnten Herrn Obrist durch ähnliche Belege in Menge beweisen, dafs die Kunsterziehung durch Lehrer die Kunst nicht zu verekeln braucht. Wir jagen den Herrn Künstlern geradezu massenhaft die Hasen in die Küche. Sie selbst verstehn sich darauf gar nicht; sie sollten also dankbar sein, dafs wir hier in die Lücke treten.

So wird es denn wohl dabei bleiben, dafs die Erziehung der Jugend auch zur Kunst in der Hauptsache von uns Lehrern geleistet wird. Und wir können sie auch leisten, wenn wir uns nur auf diesem Gebiet noch mehr als auf andern vor der in der That sehr erheblichen Gefahr des Verckelns hüten. Gerade unsere selbstbewufste, auf ihre Methoden so stolz vertrauende Pädagogik der Gegenwart verfällt ihr leicht. Sie bringt es bekanntlich durch ihre unendlich vollkommene Methode in unendlich vielen Fällen zuwege, dafs unseren Schülern die sämtlichen Klassiker der Schullektüre, selbst Schiller nicht ausgenommen, für lange hinaus und oft fürs ganze Leben verleidet werden; sie führt durch ihre unfreie, banausische Behandlung der religiösen und philosophischen Fragen unzähligemal dahin, dafs der schulentlassene Jüngling diesen grofsen, herrlichen Gebieten für immer den Rücken kehrt. Sie hält überhaupt in den wenigsten Fällen, was man von ihr erwartet, am wenigsten vielleicht auf dem Gebiet der Kunsterziehung. 'Das Kind', so klang es zu Dresden in allen Tonarten, 'kann nicht durch pedantische Zucht und äufseren Drill, sondern nur durch Lust und Liebe zur Sache künstlerisch erzogen werden. Kunstanschauung ist in erster Linie Genufs, und deshalb sollte auch die Erziehung zur Kunstanschauung unter allen Umständen Genufs bleiben' (Konrad Lange, Tübingen). Und noch vor einem zweiten Fehler warnten die berufenen Redner der Dresdener Tagung mit berechtigtem Nachdruck: vor jedem Übermafs der Unterweisung. Nicht Kunstgeschichtstunden, sondern gelegentliche Belehrung; nicht ein systematischer Überblick über alle Bildhauer- und Malerschulen, sondern zunächst einmal liebevolle Versenkung in die am Ort zugänglichen Originalwerke, mit anderen Worten, künstlerische Heimatskunde. Auch gegenüber den Bildwerken, die zum Schmuck unserer Schulräume Verwendung finden oder finden sollen, gilt es im Belehren und Erklären Mafs zu halten. Schopenhauer sagt irgendwo: 'Vor ein Bild hat jeder sich hinzustellen, wie vor einen Fürsten, abwartend, ob und was es zu ihm sprechen werde, und wie jenen, auch dieses nicht selbst anzureden: denn da würde er nur sich selbst vernehmen.' Diesen andächtigen Respekt vor grofsen Kunstschöpfungen schon in der Jugend zu wecken darf der Lehrer um keinen Preis versäumen. Praktisch ergiebt sich daraus für ihn die goldene Regel, die der Dresdener Geheimrat Roscher in die Worte fafste: 'Man lasse erst das Bild reden, dann den Schüler fragen und erst zuletzt den Lehrer lehren.' Bei solcher takt- und respektvollen Selbstbescheidung dürfte eine Verekelung der Kunst in der That am sichersten von uns vermieden werden.

ÜBER DAS NATIONALBEWUSSTSEIN UNSERER HUMANISTISCHEN POETEN UND KLASSISCHEN DICHTER

Von Max Wiesenthal

Civis Germanus sum! Das selbstbewufste Kaiserwort, gesprochen zwischen Trümmern römischer Reichsherrlichkeit, bringt die hervorstechendste Eigentümlichkeit des deutschen Nationalgefühls der Gegenwart in die kürzeste Formel. Der Stolz des Römers auf seine civitas beruhte auf der staatlichen Zugehörigkeit zu dem weltbeherrschenden Volke und entsprang dem Bewufstsein des Schutzes und der Vorrechte, die ihm die Machtstellung seines Staates auf dem ganzen Erdkreis sicherte. Obgleich nun die staatliche Einheit der deutschen Nation erst ein Menschenalter besteht, so äufsert sich doch das nationale Denken und Empfinden der Reichsdeutschen, und zwar nicht blofs der breiten Massen, sondern auch der Höhergebildeten ganz überwiegend als Stolz auf die grofse und geachtete Stellung des Reiches im Rate der Völker, als staatliches Kraftbewufstsein und als Anspruch auf steigende Geltung bei der Verteilung und Ausnutzung der Erde. Das deutsche Nationalbewufstsein hat somit eine ganz bedeutende Änderung erfahren, indem es ein wesentlich politisches geworden ist. Vor 100 Jahren sollte und wollte das deutsche Bürgertum von Politik nichts wissen; heute erscheint es uns ein leidiger Ruhm, eine Nation von Denkern und Dichtern gewesen zu sein. Damals lebten alle geistig Regsamen in einer Welt des schönen Scheins, Dichtung und Philosophie führten sie zu ihrem Lebensideal, der harmonischen Ausbildung einer schönen Individualität; heute ist das gebildete Bürgertum ein mafsgebender Faktor unseres staatlichen Lebens, vor das Recht des Einzelnen setzen wir die Pflichten gegen die Gesamtheit, wertvoller als litterarisches Können und ästhetisches Geniefsen erscheint uns politisches und soziales Arbeiten. Aber wenn auch für den Reichsdeutschen die Reichstreue eine notwendige Äufserung seines Nationalgefühls ist, so ist doch mit ihr der Inhalt des deutschen Nationalbewufstseins nimmermehr erschöpft. Die allgemeine Neigung geht freilich dahin, in der Staatstreue und dem Stolz auf das Gemeinwesen die wesentliche, wenn nicht gar die einzige Form der Deutschgesinnung zu sehen; zum Überdrusse oft kann man schroffe Urteile über unsere Vorfahren hören, denen mit einem kräftigen Staat auch ein kräftiges deutsches Staatsbewufstsein mangelte. Und

doch sind diese Urteile gerade so einseitig, wie der Begriff des civis Germanus für die Bestimmung des deutschen Nationalbewufstseins zn eng ist. Wie viel mehr sagt nns das Wort: 'Ich bin ein Dentscher!' Denn dies bezeichnet nicht blofs die staatliche Zngehörigkeit, sondern enthält ein Bekenntnis zur deutschen Volks- und Kultnrgemeinschaft, die nicht an den Reichsgrenzen endet. Nationalgefühl aber bedentet im eigentlichen Sinne das Bewufstsein seines Volkstums; dentsches Nationalgefühl kann also auch der deutsche Schweizer, Österreicher und Amerikaner haben, ohne seiner Staatstreue etwas zn vergeben. Dies Volksbewufstsein bezieht sich nicht einmal zuerst auf die Gemeinsamkeit der Abstammung, sondern auf ein geistiges Band, den gemeinsamen Besitz an geistiger und sittlicher Knltur, deren Grundlage die nationale Sprache und hesonders deren poetische Erzengnisse bilden.

Aber gerade gegen die gröfsten Mehrer nnseres geistigen Nationalschatzes, gegen nnsere klassischen Dichter, werden die schärfsten Angriffe gerichtet wegen ihres angeblichen Mangels an nationalem Sinn, wegen ihrer Abwendung vom deutschen Volkstum, die gefunden wird in ihrer weltbürgerlichen Richtung auf das Allgemein- und Edel-Menschliche, ihrer Humanität, nnd in ihrer Anlehnung an die griechisch-römischen Vorbilder, ihrem Humanismus. Hohe Bildung hat nnn allerdings seit der Zeit der Sophisten in unserer Kulturwelt immer einen Gegensatz zwischen den Gehildcten nnd dem Volk und damit eine gewisse Entfremdnng hervorgerufen, aber in Dentschland ist der Rifs doch von Anfang an besonders tief und auffällig gewesen. Seit den Tagen der Völkerwanderung snchten die Germanen die Scherben der römischen Geisteskultur wieder zusammenznstücken. Lateinisch blieb die Sprache der allein Gebildeten, der Geistlichen, und wo im frühen Mittelalter ein Aufschwnng geistiger Bildung stattfand, da entstand eine Renaissance wie die karolingische nnd ottonische, ein angestrengteres Nachahmen der lateinischen Vorbilder, eine lateinische Litteratur. Für kurze Zeit erhlühte wenigstens für einen Stand eine weltlich deutsche Nationaldichtung in den Epen und dem Minnesang des Rittertnms, der im Meistergesang einen matten Nachklang fand. Aher in eine wissenschaftliche, künstlerische und geschichtliche Bildung ward die deutsche Laienwelt erst um die Wende des XV. und XVI. Jahrh. eingeführt durch den Humanismus, die Wiedererweckung nnd Nachahmung der antiken, hesonders der lateinischen Schriftsteller. Doch blieh die neue Bildnng naturgemäfs wieder auf einen kleinen Kreis von Gelehrten beschränkt, da sie Kenntnis des Lateinischen zur Voraussetzung hatte; nur durch die Richtung auf Erforschung der deutschen Vorzeit nnd durch Übersetzungen kam sie der ganzen Nation zu gute. In noch viel schärferen Gegensatz znm geistigen Leben des Volkes trat sodann die höfisch-französische Bildung der herrschenden Adelsklasse in der trüben Zeit vom Dreifsigjährigen Kriege bis auf Friedrich den Grofsen. Die Abschüttelung dieses Ausländertums, das den deutschen Geist darniederhielt, gelang erst nnsern grofsen Dichtern; und die ersten Grnnd- und Eckpfeiler unserer nationalen Bildung wurden errichtet mit Hilfe des zu neuem Leben erwachenden Hnmanismus, der seine Aufgabe nicht mehr darin fand, mit

den Alten auf ihrem eigenen Gebiet und in ihrer eigenen Sprache um den Poetenruhm zu wetteifern, sondern durch Griechen und Römer die Deutschen vom Franzosentum zu befreien und zu eigenen Leistungen zu befähigen. Welche Verdienste sich nun die deutschen Humanisten der Renaissance- und Reformationszeit um die deutsche Altertums- und Volkskunde erworben haben, wieviel die Werke unserer klassischen Dichter zu der eigenartigen Entwickelnng unseres Nationalgefühls beigetragen haben, das soll hier nicht noch einmal dargelegt werden. Aber gewinnbringend für die notwendige Klärung unseres nationalen Empfindens zu bewufster nationaler Gesinnung mnfs es sein, wenn wir uns abgewöhnen, mit Empörung oder Bedauern auf das anders geartete Nationalgefühl jener Verehrer des klassischen Altertums herabzusehen, und vielmehr uns bemühen, die Besonderheit der Deutschgesinnnng nnserer hnmanistischen Poeten und klassischen Dichter zu verstehen und zu würdigen.

1

Seinem Wesen nach hat ja der Humanismus, das heifst das Streben nach einem Edelmenschentum, wie man es bei den alten Griechen und Römern fand, das hierauf gerichtete Studium und die Nachahmung der antiken Schriftsteller, mit dem Nationalgefühl nichts zu thun. Eher erscheint er als ein Gegensatz dazu; denn über die Schranken der Nationalität hinweg verbanden sich die Humanisten der Renaissancezeit zu einer Art Gelehrtenrepublik, einer kosmopolitischen Gemeinde freier Geister. Als ihr ungekröntes Haupt ist um 1500 ein Germane anerkannt, Erasmus von Rotterdam, ein höchstgelehrter, zarter, nervöser, eitler Mann, dessen ängstliche Natur, allem 'Tumult' und öffentlichem Treiben abhold, am liebsten von der sicheren Studierstube aus den stillen Zuschauer beim Laufe der Welt spielen mochte. Und so wie er haben es noch manche gehalten und es beklagt, dafs die lutherische Kirchenrevolution die 'ruhige Bildung' zurückdrängte. Aber international ist nicht gleichbedeutend mit vaterlandslos. Die Wiederhersteller der alten Kunst, Wissenschaft und Lebensanschauung in Italien empfanden als italische Patrioten, und derselbe Patriotismus machte dort Kirchenfürsten und Päpste zu Freunden des Humanismus. Das ist auf diesem Boden nicht erstaunlich; man fühlte sich mit Stolz als Nachkommen der alten Römer und als Erben der klassischen Bildung.

In Deutschland dagegen mufste der Humanismus notwendig als etwas Fremdes erscheinen und auf einen kleineren Kreis beschränkt bleiben. Zwar gab der deutsche Nationalcharakter alsbald dem Humanismus ein anderes Aussehen als er in Italien trug. Dort verstand man unter der ars humanitatis zumeist ein sinnenfrohes, künstlerisches Weltgenieſsen, das bis zur Loslösung von allen Sittengesetzen, zu einem Übermenschentum, führte, dem das Christentum gleichgültig und zum Spott ward; in unserem Vaterlande trat der Humanismus in den Dienst der Jugenderziehung und der ernsten quellenmäfsigen Forschung; das Zurückgehen auf die Quelle des Christentums, die Bibel, führte zum Streben nach Reform der Kirche. Aber überraschend bleibt doch die Erscheinung, dafs

das Eindringen der fremden Bildung fördernd auf deutsche Gesinnung und Nationalstolz wirkte, nicht etwa bei den Gegnern des Humanismus, den Vertretern der Scholastik, sondern gerade bei diesen humanistischen Poeten, die in ihrer Dichtung und im schriftlichen Verkehr sich ausschliefslich der lateinischen Sprache zu bedienen pflegten.

Und doch wanderte von den Poeten, wer nur irgend konnte, ins Welschland hinüber, um durch Kunst und Wissenschaft der italischen Renaissance die Weihe seiner Humanität zu empfangen. Noch heute birgt der Aufenthalt im Auslande für viele Deutsche Gefahren für ihr Volkstum. Aber die deutschen Humanisten kamen mit einem warmen Herzen für ihr Vaterland, als feurige Patrioten zurück. Von einem der ersten Männer, die mit vollem Verständnis sich in die überlegene Kultur Italiens versenkten, von dem Friesen Agricola, urteilt Erasmus: 'er hätte in Italien der erste sein können, aber er zog Deutschland vor'. In der That hat sich sein Herz der Heimat nie entfremdet, 'Germania nostra' blieb sein Losungswort. Dafs es fast allen deutschen Humanisten so erging, dafür sorgte der beleidigende Hochmut ihrer italischen Lehrer nnd Vorbilder, die jeden, der jenseits der Alpen wohnte, als Barbaren behandelten. Das reizte den deutschen Zorn und weckte den nationalen Ehrgeiz: die Poeten sahen ja an sich selbst, dafs das deutsche Volk wohl im stande war, mit den bevorzugten Welschen um die Palme der Wissenschaft zu ringen. Und so wurden sie nicht müde, sich und ihrem Volke den Glauben an Deutschlands schönere Zukunft zu verkündigen. Agricolas Lebenstraum war ein siegreicher Kampf Deutschlands mit Italien um die Führerschaft im Reiche des Geistes. So lebte auch sein Schüler, 'der deutsche Erzhumanist' Conrad Celtis der festen Zuversicht, dafs künftig nicht mehr die Deutschen nach Italien wandern, sondern die Italiener nach Deutschland kommen müfsten, wenn sie etwas lernen wollten. Celtis war unter den deutschen Humanisten in seiner kecken Art das Leben zu geniefsen den Italienern am ehesten verwandt: Wandern und Wissen, Weiber und Wein sind die Freude des Poeten. Aber trotzdem wurzelt in ihm der grimmige Hafs gegen alles Welsche ebensostark wie in dem Manne, in dem alle deutsche Leidenschaft jener Zeit verkörpert scheint: in Ulrich von Hutten. Ein zweimaliger Aufenthalt in Italien, besonders die Eindrücke des päpstlichen Rom, hatten das kräftige Deutschbewufstsein des Ritters und Humanisten zu einer Stärke und Reife gebracht, die kein Zeitgenosse erreicht hat. Was er da sah, die Verderbtheit der Welschen, die durch die ewig geldbedürftige päpstliche Regierung Deutschland aussaugten, die übermütige Prahlerei der Franzosen, das empörte sein deutsches Herz und entflammte sein heftiges Blut. Und das reizte ihn am meisten, dafs die Kurie keiner andern Nation so viel zumute wie den allzu gutmütigen Deutschen. So stellte sich in ihm allein von den deutschen Humanisten die vaterländische Gesinnung eine politische Aufgabe: sein Lebensziel ward es, das geistige, politische und wirtschaftliche Joch Roms, wenn nötig mit Gewalt, abzuschütteln, da es auf seinen Volksgenossen schwerer laste als einst in der Zeit der rauhen Urahnen.

2

Dieser Vergleich der neuen Römer mit den alten, der Gedanke an die freien Germanen stachelte Huttens Empörung gegen die italienischen Päpste, gegen ihre ausländischen Legaten und Ablafshändler auf das äufserste. 'Ist es nicht das Schmählichste' ruft er, 'dafs, während unsere Vorfahren es für unwürdig hielten, den Römern, die damals das kriegsgewaltigste Volk waren, zu gehorchen, dafs wir nun diese Weichlinge ... nicht blofs dulden, sondern auch, um ihnen ihr Wohlleben zu ermöglichen, selbst schmählich darben, ihnen, gleich als hätten sie uns im Kriege überwunden, Tribut zahlen und unsere Erbgüter an sie verschwenden?' So hatten schon vor ihm die Humanisten, die in den nationalen Zuständen der Gegenwart keine Befriedigung finden konnten, gegenüber dem unleidlichen Prahlen der Italiener mit ihren römischen Ahnen den verdunkelten Ruhm der eigenen Vorfahren wieder ins rechte Licht gestellt; sie haben eigentlich erst Arminius zum deutschen Nationalhelden gemacht. Aus diesem gekränkten Nationalstolz erwuchs nämlich dem deutschen Humanismus eine neue Art der Forschung, die seinen schönsten Ruhm bildet: die Begründung einer deutschen Geschichts- und Altertumskunde. In ihrer Hand wurden die Römer Cäsar und Tacitus, die ja die ältesten Schilderer und ersten Bewunderer deutschen Volkstums sind, zu Erweckern des deutschen Nationalgefühls. Auf sie beruft sich in seiner Germania Celtis, dem wir die erste deutsche Ausgabe der Taciteischen Germania, aber auch die Entdeckung so bedeutsamer Schöpfungen des deutschen Mittelalters wie der Roswitha und des Ligurinus verdanken. Mit Selbstgefühl hebt er nicht blofs die deutsche Religiosität und Wahrheitsliebe, sondern auch die Kraftnatur seiner Landsleute hervor; ja in diesem Zusammenhang erscheint ihm auch die deutsche Sprache, die damals freilich noch kein Gefäfs für den humanistischen Geist abgeben konnte, wegen ihrer männlichen Kraft und ihres martialischen Klanges in schönerem Lichte. Und Wimpheling, der wackere Strafsburger Humanist und Schulmann, beugte sich in seiner 'Germania' nicht einmal der sonst unbestrittenen Autorität der bewunderten Alten: gegen Cäsar und Tacitus versucht er, freilich mehr mit beifsem Herzen als mit kühlem Kopfe, den Satz zu verfechten, dafs sein Elsafs von Anfang an deutsch gewesen sei.

Manche liefsen sich von der Aufregung ihres Nationalstolzes sogar zu Schwindeleien fortreifsen; davon bietet ein unübertroffenes Muster der Abt Trithemius. In seiner frei und frech erfundenen Geschichte der Franken ergeht er sich besonders in der Ausmalung einer mit höchster Begabung und Gesittung ausgerüsteten altgermanischen Priesterschaft, und Celtis setzt in abenteuerlichen historischen Phantasien diese altdeutschen Priester, die er Druiden nennt, in Gegensatz zu den römischen Priestern seiner Zeit. So hängte sich also auch an das selbstgeschaffene Bild der Vergangenheit wieder die Abneigung gegen die 'fremden Götter' der Italiener. Aus deutschem Patriotismus, nicht aus religiösen Bedenken, entspringt bei Celtis wie bei Hutten der Krieg gegen die kirchlichen Mifsstände, für deren Quell und Sitz

er die 'gottlose Roma' erklärt. 'In deutschen Landen herrscht wohl der Kaiser', klagt er, 'aber der lateinische Hirt hat die Weiden im Alleinbesitz. Wann wird Germania ihre alte Kraft wiederfinden und das fremde Joch abschütteln?'

3

So finden wir den Stolz der deutschen Poeten auf die Vergangenheit begründet, ihre Hoffnung auf die Zukunft gerichtet. Aber wenn es sich um die praktischen Fragen der Gegenwart handelt, da sehen wir sie zumeist versagen, da singen sie nur das uralte traurige Lied von der deutschen Uneinigkeit. Wie bitter hat sich Huttens Klage an unserem Volke erfüllt: 'Solange uns Einigkeit und Gehorsam fehlen, wird kein noch so schwaches Volk sein, das uns fürchtete, ja das nicht bei Gelegenheit uns anzugreifen wagen sollte!' Freuen wir uns, dafs wir erleben dürfen, wie auch sein Trost fast zur Wirklichkeit geworden ist: 'Wenn die Deutschen einmal begreifen, was ihnen not thut, werden sie das erste Volk der Welt sein.' Voll Erinnerung an die Herrlichkeit der alten Kaiserzeit, sind die Humanisten durchweg gut kaiserlich gesinnt und knüpfen die ausschweifendsten Hoffnungen an die Person ihres Gönners Maximilian und dann an seinen spanischen Enkel Karl, von dem sie so grausam enttäuscht werden sollten. Sie haben das Ihrige redlich gethan, das angeborne Heimatgefühl bei sich und ihren Volksgenossen zu bewufster Liebe zum deutschen Lande zu erheben, dessen Schönheiten sich ihnen auf ihren Wanderungen erschlossen. Und mit der patriotischen Landeskunde, die Celtis sogar in seinen Liebesliedern pflegen wollte, verbanden sie, durch Tacitus angeregt, das Studium des deutschen Nationalcharakters. Wie für den Einzelnen, so ist auch für die Nation höchste Pflicht die bewufste Arbeit an der eigenen Veredelung. Für dieses Trachten nach Erhaltung und Besserung des Nationalcharakters können unsere Humanisten vorbildlich sein: sie rühmten die guten Sitten ihres Volkes, die deutsche Treue, Tugend und Tapferkeit, sie hegten die deutsche Freude am Naturleben, sie tadelten seine Laster, besonders das unmäfsige Saufen und den Luxus in Speise und Kleidung. Aber der Trieb, von Worten und Gedanken zu Thaten überzugehen, selbsthandelnd in die Ereignisse der Zeit einzugreifen, der fehlte ihnen, und den kann man billigerweise auch zu keiner Zeit gerade bei den Männern der Wissenschaft und Poesie zu finden erwarten. Wie das Erwerbsleben oft allen ernsten geistigen Bestrebungen entfremdet, so hat auch die Versenkung in die Wissenschaft oder in die Kunst, die den ganzen Mann erfordert, leicht die Folge, dafs alle anderen Seiten des Menschenlebens, besonders die Bürgerpflichten zurücktreten, sogar als lästige Störung empfunden werden. So ging es Erasmus, so Reuchlin, den 'beiden Augen Germaniens', und so vielen bis auf den heutigen Tag. Darin war nun eben Hutten so einzigartig, dafs sich in ihm die politische Energie mit der ganzen Weite freier wissenschaftlicher Bildung verband, dafs in ihm das humanistische und ritterliche Standesbewufstsein der leidenschaftlichen Vaterlandsliebe dienstbar waren. Aber er schaute das Ziel, dessen Erreichung Jahrhunderte erforderte, in idealer Nähe: eine kirchliche und zugleich poli-

tische Revolution sollte die Unabhängigkeit von Rom und zugleich eine Einigung Deutschlands herbeiführen. Doch die 'lateinische Kohorte' seiner humanistischen Freunde, die er znm Kampf aufrief, erwies sich zu starker und entschlossener Durchführung des auch von ihnen gewollten Unternehmens als unzureichend; auch die Reformatoren, von denen er Luther mit seinem Geiste erfüllte, konnten nnr Waffen des Geistes liefern: zur That hrauchte man das Schwert der Ritter, das Geld der Städte, die Masse der Bauern. Da griff der Ritter zu dem besten Mittel, um 'zu stacheln, zu spornen, zn reizen und drängen zur Freiheit': er wandte sich mit deutschen Schriften an die ganze Nation:

Den stolzen Adel ich beruff;
Ihr frommen Städt ench werfet uff:
Wir wöllens halten ingemein,
Lafst doch nit streiten mich allein,
Erbarmt euch übers Vaterland,
Ihr werten Teutschen regt die Hand!

Die Erhehung, übereilt und ohne klares Ziel nur von der Reichsritterschaft unter Sickingens Führung unternommen, scheiterte an dem mangelnden Rückhalte wirklicher kriegerischer Kraft; als Flüchtling starb einer der gröfsten deutschen Patrioten im Elende. Aber mit Recht wandte schon ein Zeitgenosse jene Worte auf Hntten an, welche die Athener auf das Denkmal ihres besten Bürgers setzten:

Wenn gleiche Macht, Demosthenes, wie Eifer zu Gebot dir stand,
Der Makedonen Schlachtengott wurd' niemals Herr von Griechenland!

4

Hätte Hutten die weitere Entwickelung der Reformationszeit erlebt, sie hätte ihm wenig Freude bereitet. Denn der reformatorische Eifer drängte nicht nnr die humanistischen Bestrebungen ans dem Mittelpunkt des geistigen Lebens der Zeit, er fügte auch zu den vielen hereits vorhandenen Gegensätzen innerhalh des deutschen Volkes einen neuen, der die von den Humanisten ersehnte Einigung und Erstarkung der Nation um Jahrhunderte verschob. Luthertum wie Jesuitismus machten die klassischen Studien ihren Zwecken diensthar durch die Schnle, der Humanismus hüfste, wie Pegasus im Joche, die Freiheit seines Wesens ein und erstarh an der Lähmung, die unter den theologischen Streitigkeiten den gesamten deutschen Volksgeist erfafste. Die Gegenreformation führte zum Dreifsigjährigen Krieg und dieser zn einer Vernichtung der deutschen Kultur, die eine Unterordnnng des führenden Adels, und damit der Nation, unter die französische zur Folge hatte. Aber als die Zeit erfüllt war, da kam von zwei Seiten her der Anstofs zur Befreiung vom Auslande und zum Erwachen des Nationalgefühls aus dumpfer Erstarrung. Der siegreichen kriegerischen Abwehr des Auslandes durch Friedrich d. Gr. ging zur Seite die Zertrümmerung der französischen Herrschaft im Reiche des Geistes durch unsere klassischen Dichter, allen voran Lessing; und Schild und

Schwert in diesem Kampfe war ihnen der neu aufblühende Humanismus, dem so in Deutschland wieder eine nationale Aufgabe zufiel.

Hervorragende Universitätslehrer nämlich, wie Christ und Ernesti, Lessings Lehrer in Leipzig, dann Gesner und Heyne in Göttingen, hatten die klassischen Studien der damaligen öden Schulfuchserei entrissen, lehrten ein besseres Verständnis der alten Schriftsteller und erklärten sich zugleich gegen deren blofse Nachahmung, wie sie der Stolz der lateinischen Poeten gewesen war; sie stellten die Lateiner in die zweite Reihe und erkannten in den Griechen, zumal im Homer, des deutschen Geistes nächste Verwandte und beste Vorbilder. Und wer möchte diesen Begründern des Neuhumanismus nicht beistimmen, die mit Eifer die Unmenge der erbärmlichen Lateinschulen bekämpften und sie durch Bürgerschulen ersetzt sehen wollten? Mit Recht glaubten sie, es sei für das deutsche Geistesleben besser, wenn eine kleinere Schar begabter Jünglinge sich tiefer in das antike Geistesleben versenke, als wenn jede Schule mit lateinischer Grammatik und griechischen Brocken belastet sei. Vor allem aber ist der geniale Winckelmann durch sein ganz wunderbares Eindringen in das Wesen der griechischen Kunst der Vater des ästhetischen Humanismus geworden und hat zugleich den Anstofs gegeben, auch die Litteratur nach ihrem nationalen Charakter aufzufassen; auf seinen Schultern steht Lessing. Abschliefsend und darum wieder grundlegend hat dann Fr. A. Wolf, der Homerkritiker, der Zeitgenosse Goethes und Schillers, das Studium des Altertums in allen seinen Erscheinungen zu einer neuen Wissenschaft, der klassischen Altertumswissenschaft, zusammengefafst.

Wie aber diese wissenschaftlich-ästhetischen Bestrebungen mit dem Nationalgefühl zunächst unmittelbar nichts zu schaffen hatten, so galt auch der Staat des Grofsen Kurfürsten 'im Reiche' kaum als ein deutscher; das spartanische Gepräge, das ihm Friedr. Wilhelm I. gab, das rauhe Soldatentum, die sparsame Nüchternheit, die Verachtung aller höheren Bildung entfremdete ihn den Gebildeten. 'Lieber ein beschnittener Türke sein als ein Preufse' erklärte Winckelmann. Aber es kam die Zeit, wo zum erstenmal preufsischer und deutscher Patriotismus sich verschmolzen. Der Siebenjährige Krieg ward im Leben der Nation zu einem Gegenstück des Dreifsigjährigen, obgleich das Reichsheer im Bunde mit Franzosen, Russen und Panduren den 'Landfriedensbrecher' bekämpfte. Er gab einerseits den entscheidenden Anstofs zum Erwachen des nationalen Selbstbewufstseins gegenüber dem Auslande, anderseits verhalf diese Stimmung der gediegenen deutsch-humanistischen Bildung und Dichtung zum Siege über die oberflächliche französisch-höfische.

Wie aber der Ruhm dieses Krieges bei aller Achtung vor dem preufsischen Heer und Volk immer dem grofsen Könige bleiben wird, so liegt auch das Verdienst der Begründung unserer neuen Nationallitteratur bei wenigen Männern von überragendem Geiste. Für unsere Aufgabe, das Nationalgefühl unserer klassischen Dichter zu verstehen und zu würdigen, wird es also genügen, wenn wir unseren Blick nur auf die Koryphäen richten, die szeptertragenden Könige im Reiche der Poesie.

5

Die Begründer unserer klassischen Litteraturepoche, Klopstock und Lessing, waren beide Schüler von Anstalten, in denen die humanistischen Studien umfangreicher und erspriefslicher getrieben wurden als in den gewöhnlichen Lateinschulen, nämlich der alten sächsischen Kloster- oder Fürstenschulen Pforta und St. Afra in Meifsen. Beide Jünglinge waren, mit hochfliegendem Gefühl der eine, mit emsig prüfendem Studieren der andere in die antike Geisteswelt versenkt, als ein Schall aus einer anderen Welt, der Wirklichkeitswelt grofser Thaten, in ihre Klostermauern drang. Die preufsischen Ruhmesthaten der ersten schlesischen Kriege berührten ihre Herzen in einem Alter gröfster Empfänglichkeit für kriegerische und heldenhafte Eindrücke. Aber während sie dem realistisch beobachtenden Verstande Lessings den Blick für das Leben schärften, den der Dramatiker braucht, verstärkten sie in dem idealistisch schwungvollen Gemüte Klopstocks die Neigung znm heroischen Epos, für das ihm Homer das unerreichte Vorbild war. Drei Elemente vereinigten sich in Klopstocks Geiste zu seinem ersten und besten Werke, dem Messias: die Religion gab den Inhalt, der Humanismus die Form, die Vaterlandsliebe den Antrieb. Denn es lebte in ihm derselbe nationale Ehrgeiz, der schon die alten humanistischen Poeten angespornt hatte, es den Ausländern gleichzuthun. Der Übermut der Franzosen, die da höhnten, man möge ihnen einen dentschen Dichter zeigen, der ein unsterbliches Werk hervorgebracht habe, trieb dem jungen Klopstock die Schamröte ins Gesicht und erregte den brennenden Wunsch, dieser Dichter zu sein. Leider hatte er eine Abneigung gegen preufsisches Wesen und entzog sich bald anch dem Banne der einzigartigen Persönlichkeit, die doch selbst politische Gegner 'fritzisch gesinnt' zu machen vermochte. Weil Friedrich in Wort und Schrift kein Deutscher war, hat Klopstock den Verehrer Voltaires und Verächter der deutschen Muse voll deutschen Zornes in eine Gruft geworfen mit dem verdienst- und ruhmlosen Trofs der anderen dentschen Fürsten, hat eine Ode, die zur Verherrlichung Friedrichs bestimmt war, aus Hafs gegen dessen undeutsches Wesen umgedichtet auf Heinrich den Vogler. Aber durch diese Abkehr von der lebendig-hellen Gegenwart des preufsischen Staates ward Klopstocks warmes Nationalgefühl verschwommen und unklar, es verlor völlig den politischen Untergrund und sah den Ruhm nnd die Gröfse Deutschlands für die Gegenwart nur in Thaten des Geistes und Befreiung von der Nachahmung des Auslandes. Staatliches Machtbewufstsein und Stolz auf Heldengröfse, die erst ein volles Nationalbewufstsein schaffen, die entlehnte der Dichter, wie schon die alten Humanisten gethan, mit lebhafter Begeisterung aus der reckenhaften Vorzeit seines Volkes. Eine Schar von Anhängern und Nachahmern trug diese Schwärmerei für 'Hermann'-Arminius, für Bardengesänge und des 'unbesiegten' Vaterlandes Herrlichkeit in die weitesten Kreise, ohne dafs man freilich in dem gebildeten Bürgerstande, der ohne jedes politische Verständnis war, auf den Gedanken gekommen wäre, dem staatlichen Elende der deutschen Nation abznhelfen.

6

Ganz anders entwickelte sich Lessing, dessen ganze Natur nicht minder kerndeutsch war als die Klopstocks. Auf der Universität studierte er, recht wie ein humanistischer Poet, ebenso wohl das volle Menschenleben als die alten Dichter, in deren Geist ihn tüchtige Lehrer einführten. Er selber ist dann in seinen geistvollen kleinen Arbeiten ein Bahnbrecher des Neuhumanismus geworden. Aus diesen Studien schmiedete er sich die Waffen zur unvergänglichen Ruhmesthat seines kritischen Geistes: mit Homer und Aristoteles als Helfern brach er siegreich das Joch der französischen Kunstregeln, das der deutschen Dichtung freie Entwickelung hinderte. Er führte zurück zu den allein originalen Vorbildern, den Griechen und Shakespeare, und lehrte doch zugleich die Deutschen ihre eigene mittelalterliche Kunst und Poesie schätzen. Das waren im Reiche des Geistes ebenso nationale Grofsthaten wie auf politischem Gebiete die Siege Friedrichs d. Gr., die Deutschland vor dem Schicksal bewahrten, dafs seine Zerrissenheit und Ohnmacht verewigt wurden. Aber hat Lessing auch selbst das Bewufstsein gehabt, dem Deutschtum zu dienen? Er sagte doch noch während des Siebenjährigen Krieges: 'er habe von der Liebe zum Vaterlande keinen Begriff, und sie scheine ihm höchstens eine heroische Schwachheit, die er gern entbehre'. Aber man mufs wissen, dafs dies Wort eine Abwehr der 'tausend ausschweifenden Reden' war, die er als 'Ausländer' in Berlin zu hören bekam, und man mufs Lessings eigenes 'Vaterland' nicht kennen, um ihm daraus einen Vorwurf zu machen. Woher hätte dem denkenden Manne in seinem Vaterlande Sachsen eine solche Liebe kommen sollen, in jenem despotisch regierten Staate Augusts des Starken und des Grafen Brühl, wo schmeichlerische Hofpoeten das 'Volk' für 'glücklich' erklärten, wenn 'der König vergnügt' sei! Wie sehr er sich — und das ist doch eigentlich selbstverständlich — bewufst war mit dem Kampf gegen die Franzosen eine nationale Sache zu führen, das zeigt seine bittere Klage nach dem Scheitern des Hamburger Nationaltheaters: 'O über den gutherzigen Einfall, den Deutschen ein Nationaltheater zu verschaffen, da wir Deutsche noch keine Nation sind. Ich rede nicht von der politischen Verfassung, sondern blofs von dem sittlichen Charakter. Fast sollte man sagen, dieser sei, keinen eigenen haben zu wollen. Wir sind noch immer die geschworenen Nachahmer alles Ausländischen.' Danken wir es also Lessings Mangel an sächsischer Vaterlandsliebe, dafs er — anders als Klopstock — fähig war, die Preufsen und ihren Heldenkönig, preufsisch-soldatisches Ehr- und Pflichtgefühl, preufsische Vaterlandsliebe als der erste Nichtpreufse voll zu verstehen! Hingerissen von Friedrichs Seelengröfse, der nicht wollte, dafs seine etwaige Gefangennahme irgendwie ein Opfer seines Staates zur Folge habe, vertritt er im 'Philotas' das Prinzip der Vaterlandsliebe und des Heroismus fast bis zur Übertreibung: ein gefangener Prinz tötet sich selbst, nicht um seinem Vaterlande ein Opfer zu ersparen, sondern um ihm einen Vorteil zu verschaffen! Und seine 'Minna von Barnhelm' ist ein patriotisches Werk nicht nur, weil sie die besten

Seiten des deutschen Volkscharakters: Natürlichkeit, Ehrenhaftigkeit, Gefühlstiefe, Sitteneinfalt, mit hewufstem Gegensatz zu nationalen Untugenden der noch immer anmafsenden Franzosen, in lebenswahren Gestalten zur Erscheinung bringt, sondern auch, weil sie jene Verbindung deutschen Geistes mit preufsischer Kraft anbahnt, die nachmals erst die Kernmasse des deutschen Volkes zu einer Nation im vollen Sinne, einer geistigen und politischen, gemacht hat. Und dieser seinem Werke innewohnenden nationalen Tendenz der Versöhnnng der Bruderstämme sollte sich der Dichter nicht bewufst gewesen sein, wenn er gerade ein sächsisches Fräulein sich mit einem prenfsischen Offizier verbinden läfst? Dürfen wir ihm auch nicht eine fernseherische Vorstellung von Preufsens Beruf zur Einigung Deutschlands andichten, so hat er, der Kosmopolit und Humanist, doch mit einem Lustspiel für die nationale Erziehung des deutschen Volkes mehr gethan als der preufsenfeindliche Klopstock mit sämtlichen Bardieten, so dafs wir ihm unter den Vorbereitern auch unserer politischen Einheit, die unter Preufsens Führung geschaffen wurde, einen Ehrenplatz geben dürfen.

7

Zunächst jedoch versiegte die Qnelle grofser gemeinsamer Empfindnngen, die der Siebenjährige Krieg hatte emporsprudeln lassen, nur zu bald wieder. Preufsen alterte vor der Zeit mit seinem Könige, der dem deutschen Geistesleben fremd hlieh. Das öffentliche Lehen wurde, nach Goethes Ausspruch, wieder schal, und das von Klopstock erregte Vaterlandsgefühl fand im Frieden keinen Gegenstand, an dem es sich üben konnte. Da flüchtete der Deutsche ans der dürren Wüste des staatlichen Lebens wieder in die vertraute Phantasie- und Empfindungswelt, suchte in Dichterhünden und geheimen Gesellschaften sich über die gemeine Wirklichkeit der Dinge zu erheben, sich zu reiner Menschlichkeit, zur Humanität zu veredeln. Der unermüdlichste Vorkämpfer des echten, schönen Menschentums, das erhahen ist über die Schranken der Nation, der Konfession und des Standes, war der Ostpreufse Herder. War ihm auch starke schöpferische Dichterkraft versagt, so besafs er doch ein wunderbares Vermögen der Anempfindung, das ihn in der Poesie aller Völker heimisch machte. In der Poesie sah er die gemeinsame Muttersprache des menschlichen Geschlechtes. Aher gerade mit seinen 'Stimmen der Völker' erweckte er durch die Nebeneinanderstellnng von Volksliedern der verschiedensten Nationen, deren Charakter er in seiner Verdeutschung wunderbar zu wahren wufste, das Verständnis für das eigene Volkstum. Wunderlicherweise hat man Herder selhst öfters vaterländische Empfindung ahgesprochen, während er doch in einer Zeit, in der politisch Lied allgemein als garstig Lied galt, neben Klopstock fast der einzige gewesen ist, der mit Gedichten nicht nur nationalen, sondern sogar politischen Inhalts auf seine dentschen Zeitgenossen zu wirken suchte. So klang z. B. sein Mahnruf an Josef II. von Österreich, auf den alle dentschen Vaterlandsfreunde ihre Hoffnung setzten:

O Kaiser! Du von 99 Fürsten
Und Ständen wie des Meeres Sand
Das Oberhaupt: gieb uns, wornach wir dürsten
Ein dentsches Vaterland,
Und ein Gesetz und eine schöne Sprache
Und redliche Religion:
Vollende deines Stammes schönste Sache
Auf deines Rudolphs Thron,
Dafs Deutschlands Söhne sich wie Brüder lieben,
Und deutsche Sitt und Wissenschaft,
Von Thronen, ach! so lange schon vertrieben,
Mit unserer Väter Kraft
Zurücke kehren, dafs die holden Zeiten,
Die Friedrich von ferne sieht,
Und nicht beförderte, sich um dich breiten
Und sein dein ewig Lied.

Aber es kam von Wien und konnte von daher kein ähnlich belebender Anstofs für das dentsche Nationalbewufstsein kommen wie einst von Berlin! Darum setzte Herder auch später (in der Adrastea) seine Hoffnung wieder auf Preufsen und ward einer der frühesten Verkünder seines deutschen Berufes. Für die Rücksicht aber, die unsere Klassiker wegen ihrer Stellung in Weimar sich auferlegen mufsten, wie zur Aufklärung ihrer nationalen Gesinnung gleich bedeutsam sind die Stücke, die Herder aus seinen 'Briefen zur Beförderung der Humanität' zurückhielt: es sind gerade die patriotischen, die Besserung der Regierungen, der höfischen Sitten, Unabhängigkeit der Nation, Gedankenfreiheit und Volksrechte fordern sollten. In den wirklich herausgegebenen Briefen sind seine politischen Ansichten nur mit Vorsicht angedeutet.

8

Ein wunderbares Zusammentreffen fügte es, dafs in der Stadt, für deren Deutschheit schon die alten Humanisten so kräftig eingetreten waren und deren Verlust an Frankreich dem Volksgemüt als tiefste Erniedrigung Deutschlands erschien, dafs in Strafsburg durch die Begegnung Herders mit dem jungen Goethe die neue deutsche Poesie geboren ward, welche die überquellende Fülle und unverwüstliche Kraft des deutschen Geistes und Gemütes auf dem traurigen Hintergrund der trostlosen Zustände im verfallenden römischen Reich deutscher Nation um so glänzender hervortreten läfst. Schon hatte der Goethische Tischkreis in Strafsburg das Französische verbannt und nur deutsche Sprache und Bildung gelten lassen: jetzt von Herder auf die Naturpoesie des Volkes und die naiven Dichter aller Zeiten hingewiesen, schuf Goethes Genius jene Jugendwerke, die in Form und Stoff und Stimmung gleich deutsch sind, seine unvergleichlichen Lieder, die in süfsem Wohllaut den zartesten Empfindungen des deutschen Herzens Worte leihen, den 'Götz', der erfüllt ist von der Dentschheit des XVI. Jahrh., die Anfänge des 'Faust', der alle Höhen nnd Tiefen dentschen Menschentums in sich birgt, den 'Werther', mit

dem er sich von einer Zeitkrankheit des deutschen Volkes, der übermäfsigen Empfindsamkeit, befreite. Aber dann, in Weimar, ging er zur Bändigung des eigenen Sturmes und Drangee in bewufeter Selbstkritik und Selbstläuterung zu den Griechen in die Schule, Stoffe nnd Formen seines Schaffens unterwarf er dem hellenischen Einflufs. Sein Deutschtum ging ihm dadurch nicht verloren, und sein Nationalgefühl würde auch ohne die Hinwendung zum Humanismns nicht wesentlich anders sein; die beiden wahlverwandten Volksseelen aber verschmolzen in Goethes Geist zu einer wundervollen Harmonie. Fühlte er sich auch als Dichter einer Weltlitteratur, so war sein Weltbürgertum doch nicht wurzellos, sondern von dem Bewufstsein getragen, dem deutschen Geiste den nächsten Platz nach den Griechen errungen zu haben. Oder ist die reine Menschlichkeit nnd der weibliche Adel Iphigeniens nicht ebenso deutsch wie die rechtschaffene Wildheit des 'Götz'? Und ist das homeriechste seiner Werke, 'Hermann und Dorothea', nicht zugleich auch sein deutschestes? Würde es nicht durch die Widerspiegelung echtdeutscher Art und den bewufsten Gegensatz gegen fremdee Weeen diesen Ruhm behaupten, auch wenn Hermann nicht spräche wie ein Landwehrmann von 1813, auch wenn es nicht geradezu in einen patriotischen Aufruf an das deutsche Volk ausklänge:

> Dies ist unser! so lafs uns sagen und so es behanpten!
> Denn es werden noch stets die entschlossenen Völker gepriesen,
> Die für Gott und Gesetz, für Eltern, Weiber und Kinder
> Stritten, und gegen den Feind zusammenstehend erlagen ...
> Und gedächte jeder wie ich, so stünde die Macht auf
> Gegen die Macht, und wir erfreuten uns Alle des Friedens.

Was dem Nationalbewufsteein Goethes mangelte, war die historische Einsicht und das politische Verständnis für die realen Mächte des etaatlichen Lebens einer Nation. Ihm daraus einen Vorwurf zu machen, wäre so ungerecht, als wenn man einem Staatsmanne verübelte, dafs er für Kunst geringen Sinn habe. Und wie müfsten wir denn heute mit zahllosen Volksgenossen ins Gericht gehen, wenn politische Urteilslosigkeit zugleich Mangel an nationalem Sinn bedeuten sollte! Dem Sohne einer Reichsstadt, dem Minister eines Kleinetaates fehlte nur der Glaube an die politischen Fähigkeiten seiner Nation, von denen doch selbst heute noch nicht jeder mit unbedingter Zuversicht zu reden wagt; desto mehr war er überzengt, dafs an Geist und sittlichem Charakter sein Volk hinter keinem zurückstehe. So erklärt sich das zugleich hoffnungslose und doch hoffnungsfreudige Wort, das man ihm so sehr verargt:

> Zur Nation euch zu bilden, ihr hoffet es, Deutsche, vergebens;
> Bildet, ihr könnt es, dafür freier zu Menschen euch aus!

Aber wie sah es denn auch ans in diesem Deutschland Goethes! Da vereinigte sich grofestaatliche Selbetüberschätzung mit kleinstaatlicher Verzagtheit, spiefsbürgerliche Beschränktheit mit weltbürgerlicher Überechwänglichkeit

zur höchsten Gleichgültigkeit gegen die äufsere Macht des deutschen Reiches. Nannte doch ein Preufse (Nicolai) die Idee eines deutschen Nationalgeistes ein 'politisches Unding' und das Bestrehen, die Gemüter dafür zu erwärmen, einen 'hämischen Parteizweck'! Da kann man es verstehen, warum Goethe 1813 die Erhebung der Nation — ach, es war ja zunächst nur die eines kleinen Bruchteils der Nation! — für hoffnungslos hielt. Und er persönlich hatte nie Sinn für Volksbewegungen, Kriegsthaten und grofse Politik hesessen, er war zudem Beamter in einem Rheinhundstaate, er stand im 64. Lebensjahre und war nicht fähig seine Natur zur ändern, die immer nur Selhsterlebtes und innerlich Empfundenes dichterisch zu gestalten vermocht hatte. 'Kriegslieder schreihen und im Zimmer sitzen', das ging gegen seine Natur. 'Hätte jenes Ereignis mich als Zwanzigjährigen getroffen, ich wäre sicher nicht der letzte geblieben'; wer möchte ihm dies Wort zu bezweifeln wagen? Der Ausgang hat ja, Gott sei's gedankt, wenn er auch keineswegs durch eigene Kraft allein errungen ward, Goethes hegründeten Zweifeln an der Möglichkeit des Erfolges unrecht gegehen. So müssen wir's zwar beklagen, dafs er aus dem Kriegslärm in schmerzlicher Resignation in seine Welt der Kunst sich flüchtete, aber nimmermehr dürfen wir auf sein Schweigen in diesen Stürmen eine Anklage gegen die Ehrlichkeit seiner deutschen Gesinnnng aufbauen. 'Glauhen Sie ja nicht', sagte er einem Patrioten, 'dafs ich gleichgültig hin gegen die grofsen Ideen Freiheit, Volk und Vaterland. Nein, diese Ideen sind in uns, sie sind ein Teil unseres Wesens und niemand vermag sie von sich zu werfen. Auch liegt mir Dentschland warm am Herzen. Ich hahe oft einen bitteren Schmerz empfunden bei dem Gedanken an das dentsche Volk, das so achtbar im einzelnen und so miserahel im ganzen ist. Eine Vergleichung des deutschen Volkes mit anderen Völkern erregt uns peinliche Gefühle, über welche ich ... dnrch Wissenschaft und Kunst ... hinwegzukommen suche; aber der Trost, den sie gewähren, ist doch nur ein leidiger Trost und ersetzt das stolze Bewufstsein nicht, einem grofsen, starken, geachteten und gefürchteten Volke anzugehören'.

9

Schmerzlich also mag es allezeit des deutschen Volkes Herz herühren, dafs sein gröfster Dichter in schwerer Stunde seinem Willen und seiner Kraft zur Einheit mifstraute, aher die Schuld, die sucht es besser hei sich selbst. Doch schmerzlicher noch müssen wirs empfinden, dafs unserem Schiller nicht beschieden war, jene Tage der preufsischen Erhebung zu sehen, von denen Gneisenau sagt: 'Welches Glück, so lange geleht zu haben, his diese weltgeschichtliche Zeit eintrat! Nun mag man gerne sterben.' Seinem Genius war es verliehen, jene hohen Ideen von Freiheit, Volk und Vaterland in unvergleichlicher Weise dichterisch zu vertreten; wie hinreifsend würde sein feuriger Idealismus, sein machtvolles Pathos erst im unmittelharen Dienst des vaterländischen Gedankens gewirkt haben! Denn mit seinem offenkundigen Weltbürgertum, seiner philosophischen Richtnng auf das Allgemein-Menschliche,

seiner humanistischen Verehrung der Griechen vereinigte sich doch von Anfang bis zu Ende seines Wirkens ein kerndeutscher Sinn und bewufster Nationalstolz. 'Ah, dafs der Geist Hermanns noch in der Asche glimmte!' läfst er in seinem Erstlingswerk den Räuber Moor rufen. 'Stelle mich vor ein Heer Kerls wie ich, und aus Deutschland soll eine Repnblik werden, gegen die Rom und Sparta Nonnenklöster sein sollen!' Welchen Stolz auf die altdeutschen Tugenden der Treue und der Tapferkeit zeigen die wenigen Worte, mit denen im 'Fiesco' die deutsche Leibwache des Doria geschildert wird! Ihre 'teutschen Hiebe' flöfsen den 'welschen Hunden' Respekt ein: 'Bären, die Teutschen! Pflanzten sich vor den Alten wie Felsen. Wenn sie das fremden Tyrannen thun, alle Teufel, wie müssen sie ihre Fürsten bewachen!' Und mit dem Stolz des 'teutschen Jünglings' verschmäht Ferdinand die Verbindung mit der englischen Maitresse seines Fürsten in jenem bürgerlichen Tranerspiel 'Kabale und Liebe', das im brennenden Gefühl der Schmach des Vaterlandes ein viel vernichtenderes Gericht über das verworfene dentsche Fürstentum hält als Lessings 'Emilia Galotti'. So klingt ohne aufdringliche Tendenz in den vollen Accorden fast aller seiner Werke z. B. im Wallenstein eine vaterländische Saite mit, gerade in seinen letzten Schöpfungen wieder zu stärkerem Ton anschwellend, der ein Vorspiel bildet zu dem brausenden Freiheitssang, der die Erhebung gegen den welschen Tyrannen begleitete. Denn die allgemeinen Mahnungen zur Vaterlandsliebe und zu nationalem Ehrgefühl, jene Worte aus der 'Jungfrau von Orleans' nnd dem 'Tell', die so unauslöschlich in unseren Ohren klingen, sie waren doch gerichtet an ein deutsches Publikum; sollten sie von diesem in einer Zeit nationaler Erregung nicht als Aufruf an das eigene Volk empfunden werden?

Nichtswürdig ist die Nation, die nicht
Ihr alles frendig setzt an ihre Ehre.

Was ist unschuldig, heilig, menschlich gut,
Wenn es der Kampf nicht ist fürs Vaterland?

Ans Vaterland, ans teure, schliefs dich an,
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen!

Wir wollen frei sein, wie die Väter waren,
Eher den Tod, als in der Knechtschaft leben!

Solche Worte geben uns die volle Gewifsheit, dafs der Dichter des 'Carlos' und 'Tell', der Geschichtschreiber des Freiheitskampfes der Niederlande nicht wie Goethe im Lager- und Schlachtenlärm verstummt sein würde. Seiner Deutschheit sind wir zwar deswegen nicht weniger gewifs, weil er keine patriotischen Kampflieder mehr hat dichten können. Wo ist deutsches Wesen, Denken und Empfinden in so vielen feinen Zügen reiner zum Ausdruck gekommen als z. B. in der 'Glocke', von der schon sein Freund Körner sagte: 'Es ist ein gewisses Gepräge von deutscher Kraft darin, das man selten echt findet, und das manchem bei aller Prätension auf Deutschheit sehr oft

mifslingt.' Es ist doch auch der Umstand, dafs Schiller sein Weltbürgertum und die reiche humanistische Ausbeute aus den Saatfeldern Homers und der griechischen Tragiker so ganz mit deutschem Sprachgeist und mit nationalem Sinn zu durchdringen vermochte, der ihn zum volkstümlichsten unserer klassischen Dichter gemacht hat. Noch an der Jahrhundertwende hatte Schiller wie die anderen deutschen Geistesfürsten den Wert des deutschen Volkes nur in seiner sittlichen Gröfse, seiner geistigen Kultur und seinem Charakter gesehen, die von den politischen Schicksalen der Nation unabhängig seien:

Stürzte auch in Kriegesflammen
Deutschlands Kaiserreich zusammen,
Deutsche Gröfse bleibt bestehn!

In der trüben Zeit, wo die letzten staatlichen Bande der Nation sich lösten, war ein so einseitig gerichtetes Nationalgefühl für ihn und viele andere ein Trost gewesen; es gab ihm inmitten deutscher Niederlagen die Zuversicht, dafs seiner Nation als der geistbeherrschenden einst auch die äufsere Herrschaft zufallen müsse und dafs die deutsche Sprache die Welt beherrschen werde! Hätte er aber den Aufschwung des deutschen Volks- und Staatsbewufstseins noch erlebt, so würde auch sein Nationalgefühl sich zu jener Vollendung erhoben haben, in der das geistige Leben einer Nation nicht mehr als unberührt von dem politischen erscheint, sondern die Gründung und Behauptung eines starken nationalen Staates als eine Notwendigkeit auch für die Erhaltung der geistig-sittlichen Gröfse und Eigenart der Nation erkannt wird, für die kein Opfer zu grofs sein darf.

Herder vergleicht einmal das deutsche Kulturleben seiner Zeit mit jenem sagenhaften Paradiesvogel, der, ohne Füfse, immer nur in der Luft sich halten kann. In der That mufste besonders das ideale Vaterlandsgefühl, wie es unsere klassischen Dichter gleich den humanistischen Poeten beseelte, in der Luft schweben, solange ihm der feste Grund eines nationalen, einheitlichen, frei und kräftig entwickelten Staatslebens fehlte. Einen nationalen Staat freilich konnten unsere Dichter nicht schaffen, dazu bedurfte es der staatsmännischen Genialität eines Bismarck und der Waffentüchtigkeit und einmütigen Gesinnung des ganzen Volkes. Aber in der Zeit schlimmster politischer Zerrissenheit haben sie, gestützt auf ihre griechischen Vorbilder und doch mit bewufster Vertretung deutscher Volksart, der Nation in Sprache und Bildung die geistige Einheit geschaffen als Vorbedingung der staatlichen. Ihr Verdienst ist es, dafs unter dem Druck französischer Knechtschaft der Deutsche noch an sich selbst, an die Unvergänglichkeit deutschen Volkstums glauben konnte. Und mit nichten besteht ein Gegensatz zwischen dem, was man zu Goethes und Schillers Zeit Humanität nannte, und jenem deutschen Wesen, an dem nach dem Dichterwort noch einmal die Welt genesen kann. 'Edel sei der Mensch, hilfreich und gut!' In drei Worte fafst Schiller das Glaubensbekenntnis des 'Menschen': Freiheit, Tugend, Gott. Gewissensfreiheit fordert Posa, für

die politische Freiheit kämpfen die Jungfran und die Männer seines Schweizerdramas. Wer ist wahrhafter als Iphigenie, die Vertreterin reiner Menschlichkeit, ehrenhafter nnd treuer als Tellheim, frömmer als Nathan? Und nun sehe man, was die Freiheitssänger 'dentsch' nennen!

Deutsches Herz, verzage nicht,
Thu was dein Gewissen spricht.

Doch die Treue ehrenfest
Und die Liebe, die nicht läfst,
Einfalt, Demnt, Redlichkeit
Stehn dir wohl, o Sohn vom Teut.

Deutsche Freiheit, deutscher Gott,
Deutscher Glaube ohne Spott,
Deutsches Herz und deutscher Stahl
Sind vier Helden allzumal.

Der Edelmensch und der Edeldeutsche — wo ist da der Gegensatz? Man kann ihn nur finden in dem Irrtume, dafs das deutsche Volk, um seine 'menschliche' Vollendung zu erreichen, es gar nicht nötig habe eine 'Nation' im politischen Sinne zu sein. Die Freiheitskriege bahnten aber die Versöhnung an zwischen den beiden Mächten, die im Leben des deutschen Volkes nach dem gleichen Endziel strebten: zwischen der geistigen Arbeit unserer 'Dichter nnd Denker' und der politischen der preufsischen Staats- und Kriegsmänner, zwischen Gedanken und That. Der Neoptolemos unseres Dichter-Achilles, Körner, der Geistessohn Schillers, vereinigte in seiner Hand 'Leyer und Schwert'.

Fast ein Jahrhundert politischer Erziehung hat seitdem die dentsche Nation hinter sich, bittere Not war die Schule, Männer wie Scharnhorst und Stein, König Wilhelm und Bismarck die Erzieher. Notwendig war gewifs die Verengung des nationalen Geistes und seine einseitige Richtung auf politische Bethätigung im Innern und nach aufsen und segensreich hat sie gewirkt. Aber die Gefahr liegt vor, dafs in dem regen politischen wie wirtschaftlichen Gegenwartsleben der Nation Ruhm, Macht und vor allem Besitz als ein vollwertiger Ersatz für schweren Verlust an feinerem, durchgeistigtem Menschentum angesehen werden, dafs wir streben, den Amerikanern und Engländern gleich zu werden und damit unsere nationalen Tugenden, das Beste unseres Volkscharakters, gefährden. Was hülfe es aber dem Deutschen, wenn er die ganze Welt gewönne und nähme doch Schaden an seiner Seele? Darum mufs jeder, dem die geistige und sittliche Gröfse seines Volkes ebenso wertvoll erscheint wie seine staatliche, an der Erhaltung und Veredelung des Volkscharakters an seinem Teile mitarbeiten. Das ist die höchste Pflicht gegen die Nation.

Es gilt dabei auch heute noch Goethes Wort, 'dafs wir nicht alle dem Vaterlande auf gleiche Weise dienen können, sondern jeder sein Bestes thun mufs, je nachdem Gott es ihm gegeben hat'. Der Lehrer vor allem, der an einer Schule wirkt, die in eine höhere und freiere Bildnng einführt, hat die Aufgabe und die Mittel, das angeborene Nationalgefühl der Jngend zu klarem

Nationalbewufstsein zu vertiefen, wie er die Pflicht hat, nach seinen Kräften der geistigen und sittlichen Verarmung und Verflachung des nationalen Lebens entgegenzuarbeiten. Wer aber weifs, was für unsere nationale Bildung und damit unsere nationale Existenz der Humanismus bedeutet hat, der wird stets das erhebende Gefühl haben, gerade dann im Dienste des Vaterlandes zu stehen, wenn er zum Verständnisse von Homer, Sophokles und Plato anleitet. Pro patria est, dum ludere videmur! Denn sowenig eine Realschule ihre Schüler zu jungen Franzosen und Engländern heranbildet, so wenig kann und will ein humanistisches Gymnasium junge Griechen und Römer erziehen, sondern durch den Humanismus eine deutsche Jugend, die, ihrer nationalen Eigenart stolz und froh bewufst, doch in edler Menschlichkeit das Ziel ihres Strebens erkennt. Aus Liebe zu unserem Volke, um unserer nationalen Erziehung und Bildung willen, wollen wir die Hellenen nicht missen.

Seid willkommen, edle Gäste, jedem echten deutschen Sinn;
Denn das Herrlichste, das Beste bringt allein dem Geist Gewinn!

ABRAHAM COWLEYS LEBEN UND SCHRIFTEN, IM BESONDEREN SEINE ABHANDLUNG ÜBER EINE ZU GRÜNDENDE AKADEMIE ZUR FÖRDERUNG DER NATURERKENNTNIS[1])

Von Hermann Ullrich

Abraham Cowley wurde im Jahre 1618 zu London geboren. Sein Vater war ein Papier- und Buchhändler[2]) und gehörte, wie Johnson[3]) aus dem Fehlen seines Namens in dem Register des St. Dunstan-Kirchspiels schliefst, nicht der bischöflichen Kirche an. Da der Vater noch vor der Geburt des Sohnes starb, so blieb dessen Erziehung die Sorge der Mutter. Und deren Bemühungen, ihrem Sohne eine gelehrte Bildung zu verschaffen, um ihn einst berühmt und glücklich zu sehen, sollten, da sie ein Alter von achtzig Jahren erreichte, Erfolg haben. Denn an Ansehen, schon bei seinen Zeitgenossen, hat es ihm nicht gefehlt, und dafs er auch ein gewisses Mafs von innerem Glück errungen hatte, bezeugen manche Stellen seiner Schriften. Spensers 'Feenkönigin' war es, die ihn zur Dichtkunst führte, und dieser warf er sich mit solchem Feuer in die Arme, dafs er, wenn wir der Überlieferung glauben dürfen, seine epischen Gedichte 'Pyramus und Thispe' und 'Constantia und Philetus' bereits im zehnten, bezüglich zwölften Lebensjahre verfafste. Auf der Westminster-Schule, der er zu seiner höheren Ausbildung anvertraut wurde, zeichnete er sich bald in rühmlichster Weise vor seinen Mitschülern aus, und zwar nicht nur durch seine Begeisterung für die Alten, sondern auch durch die Art, wie er in ihre Gedankenwelt eindrang: er verschmähte es nämlich, nach seinem eigenen späteren

---

[1]) Obige Abhandlung ist bestimmt, zusammen mit einer im Jahre 1890 in ebendieser Zeitschrift veröffentlichten von und über Milton als Beitrag zur Geschichte der Pädagogik im XVII. Jahrh. zu dienen. Das Erscheinen jener Abhandlung an einer so hochangesehenen Stelle, wie diese Zeitschrift ist, hat sie nicht vor dem Schicksale bewahrt, gerade denen unbekannt zu bleiben, die sich nach mir mit Milton beschäftigten. So ist es geschehen, dafs Miltons Arbeit nach mir noch zweimal übersetzt worden ist, von Jürgen Bona Meyer (Langensalza 1890. 8) und J. Reber (als Beilage zu einem Schulprogramm, Aschaffenburg 1893). Wenn ich in Meyers Schriftchen weder hinsichtlich der Übersetzung noch des Kommentars, der einige unglaubliche Schnitzer enthält, einen Fortschritt erkennen kann, so kann dagegen von Rebers Arbeit gesagt werden, dafs sie das Verständnis Miltons in mehreren Punkten fördert. Hätte sich mein Wunsch, jene Abhandlung zusammen mit der vorliegenden als Broschüre zu veröffentlichen, verwirklichen lassen, so wäre Gelegenheit gewesen, auf jene Arbeiten genauer einzugehen.

[2]) Nach Leslie Stephen im Dictionary of National Biography. Vol. XII 379—382.

[3]) Samuel Johnson, The Lives of the English Poets. Leipzig, Tauchnitz 1858. Bd. I S. 1.

Geständnis, die grammatische Methode seiner Lehrer zu befolgen, ging vielmehr schon hier seinen eigenen Weg, indem er die Vertrautheit mit der Sprache der Alten durch die Lektüre der Schriftsteller selbst gewann. — Im Jahre 1736 siedelte er nach Cambridge, auf das Trinity College, über, um hier seine Studien fortznsetzen. Hier bereits soll er den gröfseren Teil seiner Davideis[1]), eines religiösen Epos, von dem das erste Buch auch in lateinischer Sprache vorliegt, geschrieben haben. Jedenfalls erschienen während seines dortigen Aufenthaltes (1638) das Schäferlnstspiel: 'Loves Riddle. A Pastoral Comedy' (schon in London entstanden) und die lateinische Komödie: 'Naufragium joculare.' Im Jahre 1639 erlangte er den Grad eines Bachelor of Arts, 1640 den eines Minor fellow, 1642 den eines Master of Arts. Als 1643 Cambridge dem Parlamente zufiel, trieb ihn dieser Umstand — Cowley war ein überzengter Royalist — nach Oxford. Hier erlangte er wegen seiner persönlichen Eigenschaften und seines Eifers für die königliche Sache Zntritt in die Umgebung des Königs und folgte, als auch Oxford sich an das Parlament ergeben hatte, der Königin nach Paris, wo er besonders zum Chiffrieren und Dechiffrieren der Korrespondenz des königlichen Paares verwendet wurde, was ein hohes Vertrauen seitens des letzteren voraussetzt. Ebenso wurde er zn beschwerlichen und gefährlichen Reisen nach Schottland, Flandern und Holland in Anspruch genommen, ohne dafs die Stuarts, als sie wieder auf den Thron gelangt waren, sich dieser wichtigen Dienste zu erinnern geruhten. — Da 'Dichter selten für Meister in der Zunft gehalten werden, ohne der Liebe einigen Tribut zu zollen oder ohne sich anheischig zn machen, dafs sie ihr dienen wollen', so gab er 1647 eine solche Sammlung von Liebesgedichten heraus nnter dem Titel: 'The Mistress: or, several copies of love-verses.'

Im Jahre 1656 wurde er von Paris nach England zurückgeschickt, nm unter der Maske eines Privatmannes den Zuständen Englands näher zu sein und durch seine Beobachtungen der königlichen Sache noch besser zu dienen. In London wurde er aber, wie es scheint irrtümlicherweise, gefangen und erst auf eine Bürgschaft des Dr. Scarborongh wieder auf freien Fufs gesetzt. Dieses Erlebnis sowie der von seiten der königlichen Familie schon damals erfahrene Undank scheint ihn zu dem Wunsche gebracht nnd eine Zeit lang darin erhalten zu haben, den Rest seines Lebens in einer der englischen Kolonisn zu verbringen. Er blieb indessen in England und erwarb sich in Oxford, was ihm von den Freunden des Königs sehr verdacht wurde, den Titel eines Doktors der Arzneikunde. Auch soll er auf den Tod Cromwells ein Gedicht gemacht haben, das ebenfalls Anstofs erregte. Indessen findet sich kein solches unter seinen gedruckten Gedichten, und die in seinen Werken befindliche, mit Versen untermischte Abhandlnng über Cromwells Regiment bringt keinen Gedanken, der ihn den Gegnern der königlichen Sache als einen Anhänger, den Frennden derselben als einen Abtrünnigen hätte darstellen können. Während der auf Cromwells Tod folgenden Unruhen kehrte er nach Paris in

[1]) Davideis. A Sacred Poem of the Troubles of David, Four books.

seine alte Stellung zurück und verblieb darin bis etwa zur Rückkehr der Stuarts. — Unser Dichter scheint die Arzneikunst selbst nicht ausgeübt zu haben, aber seinen Vorbereitungsstudien verdanken wir ein Werk, das nach Johnson und der von ihm vertretenen Theorie der Dichtkunst seinem Vaterlande Ehre gebracht hat. Es ist dies das ursprünglich lateinisch verfafste Lehrgedicht über die Pflanzen[1]), das in sechs Büchern die Eigenschaften der Kräuter, die Schönheiten der Blumen und den Nutzen der Bäume besingt. Den lateinischen Gedichten Cowleys erkennt Johnson vor denen Miltons die Palme zu, denn 'Milton begnügt sich, Gedanken der Alten in ihrer Sprache auszudrücken, Cowley, ohne zu viel von der Reinheit und Eleganz der Sprache zu verlieren, pafst die Sprache Roms seinen eigenen Begriffen an'. — Bei der Rückkehr der Stuarts sah er sich, trotz der wichtigen ihnen geleisteten Dienste, in Bezug auf Beförderung völlig übergangen, und als nun gar sein altes Lustspiel 'The Guardian', das er jetzt umgearbeitet unter dem Titel 'The Cntter of Coleman Street' zur Aufführung brachte, nicht nur durchfiel, sondern noch dazu als eine Satire auf die Royalisten gedeutet wurde, erwachte nach so vielen Enttänschungen anfs neue der Wunsch in ihm, sich in die Einsamkeit zurückzuziehen, und diesen Wnnsch brachte er denn auch zur Ausführung, indem er sich erst nach Barn-Elms, dann nach Chertsey (Surrey) zurückzog. Obwohl er schliefslich dnrch die Vermittelnng des Earl of St. Albans und des Duke of Buckingham den Niefsbrauch vieler Ländereien von der Königin erhielt und darans ein sehr gntes Einkommen bezog, wurde er doch seiner Einsamkeit, weil der Ort seiner Zurückgezogenheit sehr ungesund war, nicht froh und starb bereits 1667 daselbst, im neunundvierzigsten Jahre seines Alters. — Während dieser Zurückgezogenheit, etwa in den letzten sieben Jahren seines Lebens, hatte er das Werk verfafst, welches unsern Dichter von der liebenswürdigsten Seite zeigt, von einer Seite, die auch uns und die Späterkommenden noch interessieren mufs. Es sind seine 'Several Discourses by way of Essays in Verse and Prose'. Hier plandert er, unterstützt durch eine reiche Belesenheit in den geliebten Alten, in überaus reizvoller Weise über die wichtigsten Themata, die einem sinnigen Menschen naheliegen, so über die Freiheit, die Einsamkeit, das Glück der Verborgenheit, den Landbau, den Garten, über Gröfse und Berühmtsein, über den Geiz u. s. w., zuletzt auch über sich selbst. Alles ist untermischt mit Versen, entweder eigenen oder gelungenen Übersetzungen aus den Alten.[2])

Cowleys Werke erschienen gesammelt: London 1668. fol.; dann London 1780, 3 vols. 8; dann London 1802, 3 vols. (by Aikin); neuerdings London 1880—1881 (by Grosart); die Prosaschriften, herausgegeben von Lumby, London 1887.

Eine kleine Arbeit ist im Rahmen der vorstehenden Lebensskizze Cowleys noch nicht erwähnt worden, weil ihr Erscheinungsjahr (1661) erst nenerdings

---

[1]) The Third Part of the Works of Mr. Abraham Cowley: being his Six Books of Plants.

[2]) Die Essays sind von H. Morley in einer billigen Volksausgabe (Cassell's National Library) kürzlich neu herausgegeben worden. (London 1886. 16.)

festgestellt worden ist.[1]) Es ist die wenig umfangreiche Abhandlung: 'A Proposition for the Advancement of Experimental Philosophy.' Der im Titel erwähnte Vorschlag läuft auf die Gründung einer Akademie hinaus, aber nicht etwa einer höheren Schule für junge Leute, sondern einer wissenschaftlichen Anstalt, die in erster Reihe die Förderung der Naturerkenntnis, der Naturwissenschaft (experimental philosophy) sich als Ziel gesetzt hat. Alle erleuchteten Köpfe der damaligen Zeit waren mit den gleichen oder ähnlichen Gedanken beschäftigt. Das Jahr 1660, mit dem die Wiederkehr ruhigerer Zustände im Innern anhebt, ist auch der Beginn des wachsenden Einflusses der Baconschen Philosophie. Der Schöpfer derselben hatte, um uns der Worte Macaulays[2]) zu bedienen, 'den guten Samen in einen unfruchtbaren Boden und zu ungünstiger Jahreszeit gesäet. Er hatte keine baldige Ernte erwartet, vielmehr noch in seinem letzten Willen seinen Ruhm feierlich dem nächsten Zeitalter vermacht'. Vom König herab bis zum Stutzer und zur Weltdame bethätigte jetzt alles die lebhafteste Neugierde, wenn nicht Wifsbegier für die täglichen Fortschritte in den Naturwissenschaften. Statt über Nichtigkeiten hörte man jetzt die Glieder der vornehmen Gesellschaft sich über die Wunder des Magneten, des Fernrohrs, des Mikroskops und der Luftpumpe unterhalten, und der Staatsmann teilte seine Zeit zwischen ernsthaften Geschäften im Staatsrat, den Vergnügungen seines Standes und Arbeiten in seinem Laboratorium. Wie König Karl II. selbst ein Laboratorium in Whitehall hatte, das ihn häufiger sah als der Staatsrat, so schrieb man dem Prinzen Rupert, dem Sohne des 'Winterkönigs', die Erfindung der sogenannten schwarzen Kunst, der geschabten Manier des Kupferstichs, zu, wenn er sie auch thatsächlich von dem eigentlichen Erfinder nur gelernt und verbreitet hat. Ein allgemeiner Taumel schien über die englische Gesellschaft gekommen zu sein, und es ist leicht zu verstehen und wird auch von dem Geschichtschreiber jener Zeit nicht verschwiegen, dafs bei dieser plötzlich erwachten Begeisterung für die Naturwissenschaft ungeheuer viel Dilettantismus mit unterlief. Dieser Eifer bethätigte sich aber schon vorher, noch während der Bürgerkriege, wo er nur erst die bedeutendsten Köpfe ergriffen hatte, in Vorschlägen zur Gründung gelehrter Gesellschaften, und aus den wiederholten Zusammenkünften und Besprechungen der bedeutendsten Gelehrten und der hervorragendsten Privatpersonen jener Periode ging denn im Jahre 1660 die Royal Society of London hervor, die mit ihrem trefflich gewählten Emblem: Nullius in verba! sich ganz auf den Boden der Baconschen Philosophie stellte, indem sie allem Autoritätsglauben kühn den Fehdehandschuh hinwarf. — Cowley begrüfste sie mit einer gedankenreichen Ode. Aber auch an ihrer Gründung hat unser Schriftsteller einen hervorragenden, wenn nicht persönlichen, so doch geistigen Anteil, wie uns der Geschichtschreiber jener Societät, Thomas Sprat, späterer Lordbischof von

[1]) Dictionary of National Biography, vol. XII.

[2]) History of England from the accession of James II. by Thomas Babington Macaulay. Leipzig, Tauchnitz 1849. Bd. I S. 399 ff.

Rochester — derselbe, dem wir auch die erste Biographie Cowleys verdanken —, ausdrücklich bezeugt.[1])

Da Cowleys Plan in erster Reihe der Gründung einer solchen gelehrten Gesellschaft gilt, seine Vorschläge für eine Reform der Erziehung aber in diesen Anschauungen wurzeln, so haben wir uns zunächst den Zweck und die Einrichtung jener Gesellschaft zu vergegenwärtigen. Wie bei Bacon Wissenschaft und Macht zusammenfallen, insofern als die Kenntnis der Aufsenwelt die Herrschaft über dieselbe verbürgt, so verbürgt und umschliefst bei Cowley die Erforschung der Natur das allgemeine Beste. Die Gegenstände des Studiums der Akademiemitglieder sind daher ausschliefslich die naturwissenschaftlichen und technischen Fächer, soweit sie sich damals schon entwickelt hatten. Dafs unter diesen auch die natürliche Magie erscheint, entspricht nur dem damaligen geistigen Horizont sowie der Philosophie Bacons: bei diesem ist die natürliche Magie angewendete Metaphysik. — Die Förderung der Naturerkenntnis hat sich nun vier Hauptaufgaben zu stellen: 1) Nachprüfung und, je nachdem, Bestätigung oder Verwerfung aller bisher bereits gewonnenen Naturerkenntnisse; 2) Neuauffindung aller den Alten bereits bekannten, aber verloren gegangenen Erfindungen; 3) Vervollkommnung der bereits in unserem Besitze befindlichen Künste und Fertigkeiten; 4) Entdeckung neuer. — Diese Zwecke zu fördern durch Studium, Beobachtung, Reisen in den vier Weltteilen, Experimente, Zusammenkünfte, ist die Lebensaufgabe der zwanzig Professoren, welche, von einer Anzahl Hilfskräfte und dem erforderlichen Verwaltungspersonal unterstützt, die Glieder der durch private Wohlthätigkeit zu dotierenden Akademie bilden. Und die so gewonnenen Naturerkenntnisse sollen sofort weiteren Kreisen in Form von Vorträgen zugänglich gemacht werden, sie sollen endlich ebenfalls der jungen Generation in einer mit der Akademie verbundenen Schule zu gute kommen.

Die Schule soll 200 Schüler im Alter von etwa 13 Jahren aufnehmen, da sie nur vier Klassen enthalten soll, daher von den Schülern gute Vorkenntnisse im Lateinischen und eine leidliche Bekanntschaft mit den Autoren gefordert werden mufs. Der Unterricht soll frei sein, und der Dichter scheint die Anstalt auch nicht blofs für die besseren, die höheren Klassen der Gesellschaft bestimmt zu haben. Ganz gegen die englische Gepflogenheit ist die Anstalt nicht als Internat gedacht, weil offenbar die Baulichkeiten der Anstalt

[1]) 'While they were thus ordering their Platform, there came forth a Treatise, which very much hasten'd its Contrivance: and that was a Proposal by Master Cowley, of erecting a Philosophical College. — . . . This model was in every way practicable; unless perhaps, in two Things, he did more consult the Generosity of his own Mind, than of other Men's: the one was the Largeness of the Revenue, with which he would have his College at first indow'd; the other, that he impos'd on his Operators a second Task of great Pains, the Education of Youth. — . . . However it was not the excellent Author's Fault, that he thonght better of his Age than it did deserve. His Purpose in it was like himself, full of Honor and Goodness. Most of the other Particulars of his Draught the Royal Society is now putting in Practice.' (The History of the Royal Society of London, for the Improving of Natural Knowledge. By Tho. Sprat. 3rd edition. London 1722. S. 59 60.)

durch den Hauptzweck, die gelehrte Societät und ihre Aufgaben, völlig in Anspruch genommen werden.

Der Unterricht ist Wort- und Sachunterricht zugleich. Während bei der üblichen grammatistischen Lehrweise sechs bis sieben Jahre ausschliefslich auf das Lernen von Worten verwendet werden, wobei das Resultat noch ein sehr klägliches ist, wird bei der neuen Methode ein erheblicher Zeitgewinn erzielt. Dies ist dadurch möglich, dafs, ganz im Anschlufs an Milton, die Kenntnis der Natur, der Rhetorik, der Moral u. s. w. unmittelbar aus der Lektüre der Schriftsteller gewonnen wird, die darüber gehandelt haben. Und so gelangt Cowley zur Empfehlung fast der gleichen Schriftsteller, die Milton als Kanon aufgestellt hatte. Gemeinsam mit Milton ist unserem Autor ferner die Empfehlung der Leibesübungen, die damals durchaus noch nicht als selbstverständlich galt, gemeinsam ferner die Lehrmethode, die darin besteht, mehr durch Ermutigung, freundlichen Zuspruch, durch Hinweis anf gute Beispiele, durch Erregung des Wetteifers zu wirken als durch Strenge nnd Strafen, gemeinsam vor allem, dafs er alles, also auch die Wissenschaft und ihre Lehre, auf den Staat bezieht: die Schüler sollen zu Männern herangebildet werden, die dem Gemeinwesen zum Segen und zur Zierde gereichen.

Man sieht, die Abhandlung unseres Autors ist für einen Erziehungsplan skizzenhaft genug; sie ist eben nicht schon an nnd für sich ein Fortschritt, wie ihn Miltons Ideen bekunden, sondern sie ist nur typisch für die ganze Richtung, in der sich mit der Philosophie, mit der Wissenschaftslehre anch die Erziehnngslehre im XVII. Jahrh. bewegt. Sie kann daher erschöpfend nur in gröfserem Rahmen, in Verbindnng mit ähnlichen oder gleichen Ideen seiner Zeitgenossen[1]) gewürdigt werden.

Die Akademie

Die Akademie sei eine, zwei oder höchstens drei Meilen von London entfernt gelegen, und zwar, wenn sich diese Annehmlichkeit ermöglichen läfst, am Ufer des Flusses (Themse) oder doch in der Nähe desselben. Die Einkünfte der Akademie sollen sich auf viertausend Pfund jährlich belaufen.

Ihr Personal hat zu bestehen aus folgenden Personen:

1. Zwanzig wissenschaftlich vorgebildeten Lehrern oder Professoren. 2. Sechzehn jungen Studenten, die den Professoren unterstellt sind. 3. Einem Kaplan. 4. Einem Rendanten. 5. Einem Ökonomen oder Proviantmeister für den Haushalt. 6. Zwei Gärtnern. 7. Einem Oberkoch. 8. Einem Unterkoch. 9. Einem Kellermeister. 10. Einem Unterkellermeister. 11. Einem studierten Arzt. 12. Zwei Apothekergehilfen. 13. Einem Bibliothekar, der zugleich Apotheker, Kräuterkundiger und Aufseher über die Apparate und Instrumente sein mufs.

---

[1]) Z. B. Thomas Sprat's in seiner Geschichte der Königlichen Societät zu London, ferner John Evelyn's in einem Briefe an den berühmten Naturforscher Robert Boyle (Diary and Correspondence of John Worthington, ed. by J. Crossley. Chetham Society 1855, S. 149 ff.).

14. Einem Beamten, der die Aufsicht über die Haustiere und das Geflügel hat, die in der Anstalt gehalten werden. 15. Einem Stallknecht. 16. Einem Boten, der alle Gänge für die Anstalt zu besorgen hat. 17. Vier älteren Frauen, die die Zimmer in Ordnung, das Haus sauber zu halten und ähnliche Dienste zu verrichten haben. Für diesen Haushalt sind jährlich folgende Summen ausgeworfen:

1. Für jeden der Professoren sowie den Kaplan 120 Pfund. 2. Für jeden der sechzehn Studenten oder Gehilfen 20 Pfund, und zwar je 10 Pfund als Gehalt und je 10 Pfund für Beköstigung. 3. Für den Rendanten 30 Pfund und dazu besondere Tagegelder für seine Reisen. 4. Für den Ökonomen 30 Pfund. 5. Für jeden der Gärtner 20 Pfund. 6. Für den Oberkoch 20 Pfund. 7. Für den Unterkoch 10 Pfund. 8. Für den Kellermeister 10 Pfund. 9. Für den Unterkellermeister 4 Pfund. 10. Für den Arzt 30 Pfund. 11. Für den Bibliothekar 30 Pfund. 12. Für jeden der zwei Apothekergehilfen 12 Pfund. 13. Für den Aufseher über das Vieh 6 Pfund. 14. Für den Stallburschen 5 Pfund. 15. Für den Boten 12 Pfund. 16. Für die vier erforderlichen Frauen 10 Pfund. Für den Tisch des Ökonomen, an welchem alle Bediensteten, aufser den Gehilfen, ihr Essen erhalten sollen, 160 Pfund. Für drei Pferde, die für Zwecke der Akademie gebraucht werden, 30 Pfund. Dies ergiebt zusammen 3285 Pfund. Es verbleibt sonach für Instandhaltung des Hauses, der Gärten, des Laboratoriums, der Instrumente, für den Unterhalt der Tiere, für Experimente aller Art und sonstige Ausgaben die Summe von 715 Pfund.

Das würde eine unbedeutende Summe sein im Vergleich mit den guten Zwecken, für die sie bestimmt ist; aufserdem denke ich mir, dafs die Thätigkeit der Anstalt in kurzer Zeit so zunehmen wird, dafs sie ein erheblich gröfseres Kapital zur Förderung und Erweiterung ihres Unternehmens erwerben wird, wenn mit dem letzteren einmal ein Anfang gemacht ist; auch braucht man nicht daran zu zweifeln, dafs Privatpersonen in ihrer Freigebigkeit fortfahren werden, wenn sie in ihr durch den Anblick des öffentlichen Nutzens, der aus jener Gründung der ganzen Menschheit und besonders unserm Volke erwachsen wird, sich angespornt fühlen werden. Das Gleiche wird aus Verpachtungen und sonstigen zufälligen Einnahmen hervorgehen; endlich wird vorausgesetzt, dafs von alle dem nichts für den privaten Vorteil der Professoren oder irgend einen anderen Zweck aufser dem der Erforschung der Natur und infolgedessen dem allgemeinen Besten in der Welt verwendet, und dafs für die zuverlässige Ausführung der durch das Statut vorgeschriebenen Dinge wie auch für den Schutz und die Förderung der Societät Sorge getragen werde.

Eine hervorragende Persönlichkeit, eine Freundin einer soliden Bildung und selbst einer solchen nicht fremd, werde dann zum Kanzler oder Präsidenten der Akademie gewählt und ihm dazu acht Pfleger von gleicher Bildung beigegeben, von denen zwei alljährlich die Akademie besichtigen und aus der Hand und unter dem Eide der in der Akademie wohnhaften Professoren eine genaue Aufstellung aller, selbst der kleinsten Ausgaben und des wahren Vermögensstandes der Gemeinschaft entgegennehmen sollen.

Die Nenbesetzung einer Professorstelle stehe im Falle einer Erledigung dem Kanzler und den Pflegern zu, aber die Professoren, die wahrscheinlich am besten zu beurteilen vermögen, welche Männer aus ihrem Volke am geeignetsten für die Pflichten ihrer Gemeinschaft sein werden, sollen die Wahl jener leiten, indem sie jenen bei jeder Wahl zwei oder drei Persönlichkeiten vorschlagen. Und falls irgend ein Gelehrter im Gebiete Sr. Majestät irgend eine nützliche Entdeckung macht oder irgend einen nützlichen Zweig der Erkenntnis fördert, so soll er daraufhin zur eigenen Belohnung sowie zum Ansporn der anderen jedem anderen vorgezogen werden, wenn er auf die Stelle reflektiert.

Die Pfleger sollen die Macht haben, jeden Professor zu entfernen, von dem erwiesen ist, dafs er ein anstöfsiges Leben führt oder der Gemeinschaft nicht die erwarteten Dienste leistet.

Die Akademie soll auf folgende oder doch ähnliche Weise errichtet werden.

Sie bestehe aus drei hübschen, viereckigen Höfen und drei grofsen, von ordentlichen Mauern eingeschlossenen Plätzen.

Der erste Hof werde mit einem hübschen Kreuzgang versehen und enthalte die Wohnungen der Professoren, oder besser kleine Hänser, vier auf jeder Seite, in einiger Entfernung voneinander und mit kleinen Gärten davor, ganz in der Art von Chartreuse jenseits des Kanals. Der Innenraum des Kreuzganges sei mit einem Kiesweg versehen; dieser sei eingefafst von einer Baumreihe, und in der Mitte erhebe sich ein Blumenbeet mit einem Springbrunnen.

Das zweite, gerade hinter dem ersten liegende Viereck werde so angelegt, dafs es folgende Teile enthält: 1. Eine Kapelle. 2. Eine Halle mit zwei langen Tischen an jeder Seite, an denen die Gehilfen und die Beamten des Hauses essen, und mit einem Rednerpnlt nnd Bänken an dem einen Ende, die für die öffentlichen Vorlesungen dienen. 3. Ein grofses, freundliches Speisezimmer innerhalb der Halle für die Mahlzeiten der Professoren und ihre Besprechungen und Zusammenkünfte. 4. Das Hauptgebäude der Schule. 5. Eine Bibliothek. 6. Eine Galerie, in der man sich ergehen kann, mit den Bildern oder Statuen aller derer, die etwas dem menschlichen Leben Nützliches erfunden oder entdeckt haben, wie die Druckkunst, die Feuerwaffen, Amerika u. s. w. oder jüngst erst auf dem Gebiete der Anatomie den Blntumlanf, die Milchkanälchen und dem ähnliche Entdeckungen in allen Künsten und Wissenschaften — und zwar mit kurzen Lobsprüchen unter den Bildnissen; ferner die Abbildungen aller Arten Geschöpfe und die ausgestopften Felle von so vielen fremden Tieren, als man erlangen kann. 7. Ein anatomisches Zimmer, mit Skeletten und anatomischen Abbildnngen ausgestattet und mit allen Vorrichtungen znr Sektion versehen. 8. Ein Zimmer für alle Arten Drogen und Apothekerbedürfnisse. 9. Als Zubehör zur Bibliothek ein mit allerlei mathematischen Instrumenten ausgestattetes mathematisches Zimmer. 10. Wohnräume für den Kaplan, den Arzt, den Bibliothekar und den Ökonomen, in der Nähe der Kapelle, des anatomischen Zimmers, der Bibliothek und der Halle gelegen.

Der dritte Hof befinde sich an der einen Seite dieser letzteren; er soll

sehr geräumig, aber sehr einfach angelegt sein, da er nur den Forderungen des Nutzens und nicht auch wie die anderen Höfe denen der Schönheit entsprechen soll. Er soll die Küche, das Milchgewölbe, das Brauhaus, die Bäckerei, die Meierei, das Speisegewölbe, die Ställe u. s. w. enthalten und besonders grofse Laboratorien für chemische Arbeiten und Wohnräume für die niederen Bediensteten.

Hinter dem zweiten Hofe soll sich der Garten befinden mit allen Pflanzen, die unser Boden nur hervorbringen will, und am Ende desselben ein kleines Lusthaus, eine Gärtnerwohnung und ein Hain von Bäumen, der zu Spaziergängen angelegt ist.

Der zweite mit Mauern umgebene Platz soll ein Garten sein, der nur für allerlei Versuche mit Pflanzen dient, beispielsweise Versuche zu ihrer Veredelung, der Beschleunigung oder Verzögerung ihres Wachstums, ihrer Farbenveränderung, oder was sonst derart durch die Kunst hervorgebracht werden kann, entweder des Nutzens oder der blofsen Wifsbegier halber; auch dieser Garten möge eine Wohnung für den Gärtner enthalten.

Der dritte Platz werde verwendet zu Behältnissen für alle Arten Geschöpfe, die die Professoren für nötig halten werden, um tiefer in die Natur der Tierwelt einzudringen und die Art der Verwendung derselben für unsere Zwecke zu verbessern. Ebenso werde an irgend einem Platze der Akademie, wo er dem Ganzen am meisten zur Zierde dient, ein sehr hoher Turm zur Beobachtung der Himmelskörper errichtet, der mit Sonnenuhren und ähnlichen Merkwürdigkeiten versehen ist; auch soll man für sehr tiefe unterirdische Gewölbe sorgen zum Zwecke von Versuchen, die für solche Orte passen und deren es viele geben wird.

Noch könnte vieles hinzugefügt werden, aber ich fürchte wahrlich schon, dies möchte für die christliche Mildthätigkeit oder die Freigebigkeit unseres Zeitalters zu viel sein, als dafs es sich darauf einläfst, und wir denken uns das nicht nach dem Muster von Salomons Hause bei Lord Bacon (was ein Plan zu Versuchen ist, der niemals ausgeführt werden kann), sondern schlagen es innerhalb solcher Grenzen von Kosten vor, wie sie schon oft durch die Schöpfungen von Privatpersonen überschritten worden sind.

Über die Professoren, die Gehilfen, den Kaplan und die anderen Beamten

Vier von den zwanzig Professoren sollen immer auf überseeischen Reisen begriffen, die anderen sechzehn im Gebäude wohnhaft sein, aufser für den Fall, dafs einer für eine aufserordentliche Gelegenheit Erlaubnis erhält und dafs jeder unter diesen Verhältnissen Abwesende einen Stellvertreter zurückläfst, der seine Pflichten für ihn übernimmt. Die vier auf Reisen befindlichen Professoren sollen für die vier Weltteile: Europa, Asien, Afrika, Amerika bestimmt sein und sich daselbst wenigstens drei Jahre aufhalten und von allem, was das Studium betrifft, einen fortlaufenden Bericht, besonders über die Naturgeschichte jener Erdteile, erstatten.

Die Ausgaben für alle ihre Sendungen, alle Bücher, Arzeneipflanzen, Tiere,

Steine, Metalle, Mineralien u. s. w. und für alle Merkwürdigkeiten der Natur und der Kunst, welcher Art auch immer, die von ihnen an die Akademie eingeliefert werden, sollen aus der Kasse bestritten werden, und sobald als die Einkünfte der Akademie sich verbessern, soll ihnen über ihre 120 Pfund hinaus noch eine Extragebühr bewilligt werden.

Bei ihrer Reise ins Ausland sollen sie einen feierlichen Eid ablegen, dafs sie der Akademie niemals etwas mitteilen werden, als was sie nach sorgfältigster Prüfung als völlig zuverlässig erfunden haben, und sollen es bekennen und widerrufen, sobald sie sich in einem Irrtum befinden.

Die sechzehn ansässigen Professoren sollen gehalten sein, die verschiedenen Zweige der Natur- und der angewandten Wissenschaften zu studieren und zu lehren, als da sind: die Mathematik, die Mechanik, die Medizin, die Anatomie, die Chemie, die Naturgeschichte der Tiere, Pflanzen, Steine, die Lehre von den Naturkräften u. s. w., den Feldbau, die Baukunst, die Kriegskunst, die Schiffahrtkunde, die Gartenkunst, die geheimnisvolle Geschichte aller Gewerbe und ihrer Verbesserung, die Anfertigung aller Waren, die natürliche Magie oder Wahrsagekunst, kurz alle die Gegenstände, die in dem Verzeichnis der Zweige der Naturwissenschaften, das Lord Bacons Organon angehängt ist, enthalten sind.

Von Ostern bis Michaelis täglich und von Michaelis bis Ostern wöchentlich zweimal, und zwar in den Nachmittagstunden, die für das von London kommende Publikum am bequemsten sind, nämlich der Jahreszeit angemessen, soll im Saale eine Vorlesung stattfinden, und zwar über die Teile der Naturwissenschaft, über die sich die Professoren untereinander verständigen werden und je nachdem ein jeder von ihnen sie mit Nutzen für andere und mit Ehre für sich selbst zu halten vermag.

Zwei von den Professoren sollen in täglichem, wöchentlichem, monatlichem Wechsel (Turnus) die Lehrgegenstände vortragen, und zwar gemäfs den im folgenden gegebenen Anweisungen:

Alle Professoren sollen einander in jeder Beziehung gleichstehen; ausgenommen ist der Vorzug (bei der Auswahl der Wohnung und ähnlichen Vorrechten), der sich auf höheres Alter innerhalb des Kollegiums gründet. Alle sollen in jährlichem Wechsel Vorsteher und Schatzmeister sein, und die zwei gerade amtierenden Beamten sollen den Vortritt vor den übrigen haben und Arbitri mensarum sein.

Der Vorsteher soll allen Beamten der Akademie gebieten, je nach gegebenem Anlafs Zusammenkünfte und Versammlungen einberufen und in ihnen mit doppelter Stimme den Vorsitz führen, in seiner Abwesenheit aber der Schatzmeister, dessen Geschäft es ist, alle Gelder nach schriftlicher Anweisung des Vorstehers, in einem aufserordentlichen Falle nach Zustimmung der anderen Professoren, anszugeben oder einzunehmen.

Alle Professoren sollen zusammen im Besuchszimmer innerhalb des Kollegiums zu Nacht speisen und zweimal wöchentlich (nämlich alle Sonntage und Donnerstage) ebenda zu Mittag, und zwar an zwei runden Tischen, der bequemeren Unterhaltung wegen, die sich meistens um solche Gegenstände drehen

soll, dafs sie geeignet ist, ihre Studien und ihren Beruf zu fördern. Sie davor zu bewahren, auf ungebundene, unnützliche Unterhaltung zu verfallen, soll die Pflicht der beiden Arbitri mensarum sein, die auch einem der Gehilfen vorschreiben können, jenen etwas Passendes vorzulesen, solange als sie beim Essen sitzen. Auch soll es nur den Arbitri mensarum zustehen, Gäste einzuladen, was sie aber nur selten thun sollen, es handele sich denn um Männer von Gelehrsamkeit oder Talent; sie sollen aber nicht mehr als zwei zu gleicher Zeit zu einer Mahlzeit einladen, da nichts unfruchtbarer und nichtiger ist als häufige Zusammenkünfte von Bekannten.

Die in der Anstalt wohnhaften Professoren sollen der Akademie jährlich zwanzig Pfund für ihren Unterhalt anweisen, ob sie nun während der ganzen Zeit sich daselbst aufhalten oder nicht.

Wöchentlich einmal sollen sie eine Versammlung oder Zusammenkunft zwecks der Angelegenheiten der Akademie und der Förderung ihrer eigenen Naturerkenntnis haben.

Wenn einer irgend etwas entdecken sollte, dem er Wichtigkeit beilegt, so soll er es der Versammlung vorlegen, damit es von dieser geprüft, erprobt, gebilligt oder verworfen werden kann.

Falls irgend einer der Urheber einer Erfindung ist, die gewinnbringend werden kann, so soll der dritte Teil des Gewinns dem Erfinder gehören, zwei Drittel aber der Gemeinschaft; aufserdem soll, wenn der Gegenstand sehr erheblich ist, seine Bildsäule oder sein Bildnis mit einem Lobspruch darunter in der Galerie angebracht werden, und er soll Bürgerrecht in jener Vereinigung berühmter Männer erlangen. Allen Professoren soll immer (neben dem regelrechten Gang ihrer Studien) eine besondere Untersuchung zugewiesen werden, über die sie der Versammlung Bericht zu erstatten haben, so dafs jeden Tag irgend eine oder die andere Unternehmung in allen Wissenschaften und Künsten, wie der Chemie, Anatomie, Mechanik und dergleichen zur Ausführung kommen kann, und die Akademie soll die Kosten jener Unternehmung bestreiten. Es soll dann ein Register unter Schlofs und Riegel, das nur von den Professoren eingesehen werden kann, über alle gelungenen Versuche geführt werden, das jedesmal von der Person, die den Versuch angestellt, unterzeichnet wird.

Die verbreiteten und allgemein angenommenen Irrtümer im Gebiete der Naturerkenntnis (von denen diese überwuchert ist wie ein verwahrloster Garten von Unkraut) sollen durch Versuche als solche erwiesen und in den öffentlichen Vorlesungen gekennzeichnet werden, damit sie hinfort die Leichtgläubigen nicht mehr täuschen und durch Beeinflussung oder Verwandtschaft mit anderen Irrtümern neue Leichtgläubige erzeugen können.[1])

Alle drei Jahre (von dem vollständigen Ausbau der Anstalt an gerechnet)

---

[1]) Die Annahme ist erlaubt, dafs unserem Schriftsteller hier die Schrift des Arztes Thomas Browne: 'Pseudodoxia Epidemica, or, Enquiries into very many received Tenets and commonly presumed Truths, which examined, prove but Vulgar and Common Errors' 1646, vorgeschwebt hat.

soll die Akademie über die Resultate ihrer dreijährigen Thätigkeit in gutem, klassischem Latein einen Rechenschaftsbericht in Druck geben.

Jeder in der Akademie wohnhafte Professor soll seinen Famulus haben, der ihm auf seinem Zimmer und bei Tische aufwartet. Diesen soll er in der Naturerkenntnis unterrichten und von seinen Fortschritten der Versammlung, durch deren Wahl er ihn erhalten hat und der er dafür verantwortlich ist, Rechenschaft ablegen, sowohl was seine Erziehung betrifft als was seine mit Gerechtigkeit und Billigkeit auszuübende Verwendung zu Dienstleistungen angeht.

Dieser Famulus soll sehr gut Latein verstehen und auch in das Griechische leidlich eingeweiht sein, ehe er geeignet erscheint, zu jener Dienstleistung herangezogen zu werden; in dieser Stellung soll er nicht über sieben Jahre bleiben.

Er soll seine Wohnung bei dem Professor haben, dem er seine Dienste widmet.

Kein Professor soll verheiratet sein oder ein Geistlicher oder ein Rechtsgelehrter im Amte; nur mag ihm verstattet sein, ärztliche Verordnungen vorzuschreiben, weil diese Kunst an den Pflichten seiner Stellung einen grofsen Anteil hat, und diese Pflichten sind so bedeutend, dafs sie ihm nicht erlauben werden, viel Zeit in einer Praxis um Lohn zu verlieren. In der Akademie sollen die Professoren das bei den Masters of Art auf den Universitäten übliche Gewand[1]) oder auch das der Doktoren tragen, wenn solche unter ihnen sind.

Sie sollen alle untereinander eine unverletzliche, musterhafte Freundschaft halten, und die Societät soll eine beträchtliche Geldstrafe demjenigen auferlegen, von dem nachgewiesen wird, dafs er in einem Streite sich so weit vergessen hat, gegen seine Kollegen eine unhöfliche Sprache zu führen, und die Fortsetzung irgend einer Feindschaft soll von den Pflegern mit Ausstofsung bestraft werden.

Der Kaplan soll am Tische des Vorstehers speisen, indem er dafür wie die anderen zwanzig Pfund jährlich bezahlt; er soll wenigstens einmal am Tage, kurz vor der Abendmahlzeit, ein Gebet sprechen; er soll am Sonntagmorgen in der Kapelle predigen und am Nachmittag die Famuli und die Schüler katechisieren; er soll jeden Monat das heilige Abendmahl spenden; er soll weder sich selbst noch seine Hörer mit theologischen Streitigkeiten beunruhigen, sondern ausschliefslich Gott erkennen lehren in seinen gerechten Geboten und in der Herrlichkeit seiner Werke.

Die Schule

Das Schulgebäude soll so angelegt werden, dafs es etwa zweihundert Schüler aufnehmen kann. Die Schule soll in vier Klassen geteilt werden, nicht, wie die anderen es gewöhnlich sind, in sechs oder sieben, weil wir voraussetzen, dafs die Knaben, welche ihr zugeführt worden sind, um Sprach- und Sachunterricht zu erhalten, bereits die ersten zwei oder drei Jahre hinter sich haben

[1]) Die Tracht der Masters of Art in Oxford und Cambridge, sofern diese an der Universität wirklich im Amte bleiben, ist seit alten Zeiten cap und gown (Barett und Talar).

und das Alter von etwa 13 Jahren erreicht haben sollten, so dafs sie im Lateinischen und in der Kenntnis der Autoren schon hübsch vorgerückt sind.

Keiner von ihnen, und sei er auch noch so reich, soll für seinen Unterricht etwas zu bezahlen haben, und sollte einer der Professoren überführt werden, dafs er für seine Mühe in der Schule Geld genommen habe, so soll er von den Pflegern schimpflich ausgestofsen werden; sollten aber irgend welche Personen von hohem Stande und Vermögen, wenn sie finden, dafs ihre Söhne in den Wissenschaften hier bessere Fortschritte machen, als gleichaltrigen Knaben auf anderen Schulen gemeiniglich gelingt, es nicht passend finden, eine Verpflichtung von so hoher Wichtigkeit anzunehmen, ohne dafür einige Zeichen der Erkenntlichkeit zu geben, so können sie nach Belieben (denn es soll nichts gefordert werden) der Akademie zum Lohne für ihre Bemühung irgend eine kleine Seltenheit oder Merkwürdigkeit schenken.

Und weil es beklagenswert ist, den Zeitverlnst mitanzusehen, welchen die Kinder auf den meisten Schnlen erleiden, indem sie sechs oder sieben Jahre dazu vcrwenden oder vielmehr verschleudern, ausschliefslich Worte zn lernen, nnd noch dazu sehr unvollkommen, so soll hier eine Methode eingeführt werden, ihnen zn gleicher Zeit Worte und Sachen beizubringen, nnd das soll die Einführung in die Natnrerkenntnis sein. Das kann, wie wir es auffassen, geschehen, indem wir sie an der Lektüre der Schriftsteller oder ausgewählter Stücke von Schriftstellern nnterrichten, welche über gewisse Teile der Naturerkenntnis handeln, und die mit ebensoviel Leichtigkeit wie Vergnügen gelesen werden können wie die gewöhnlich dem Unterricht zu Grunde gelegten; solche sind auf dem Gebiete des Lateinischen Varro, Cato, Colnmella, Plinius, teilweise Celsus und Seneca, Cicero de divinatione, de natura deorum und mehrere zerstreute Stücke, Virgils Georgica, Grotins, Nemesianns, Manilius; und weil wir thatsächlich gute Dichter branchen (ich will damit sagen, dafs wir nur wenige besitzen, welche in bewnfster Überlegung gediegene, gelehrte, ich will sagen, der Natur entnommene Stoffe behandelt haben) — die meisten derselben geben nämlich der Schwachheit der Welt nach und unterhalten diese entweder mit den Tollheiten der Liebe oder mit den Fabeln von Göttern und Helden —, so denken wir uns, es sollte aus all den zerstreuten kleinen Stücken in den alten Schriftstellern ein Buch zusammengestellt werden, das zur Beförderung der Naturerkenntnis dienen könnte; es würde einen starken und weder unnützen noch langweiligen Band bilden. Dem sähen wir gern hinzngefügt die moralischen und rhetorischen Schriften des Cicero nnd die Institntiones des Qnintilian, nnd was die Lnstspieldichter anlangt, aus denen fast ausschliefslich jener nötige Teil der Alltagssprache und die intimsten Eigenheiten der Sprache gewonnen werden, so denken wir uns, die Knaben könnten zur Beherrschung derselben gebracht werden, und zwar so, dafs es als ein Teil ihrer Erholung, und nicht ihrer Bemühung erscheint, wenn sie einmal im Monat oder wenigstens alle zwei Monate einmal eine von den Komödien des Terentins und später (die am meisten Fortgeschrittenen) einige von denen des Plautus aufführten. Das ist in der That aus manchen Gründen eine der besten Übungen, die ihnen eingeschärft,

und eine der unschuldigsten Vergnügungen, die ihnen verstattet werden können. Was die griechischen Schriftsteller anlangt, so mögen die Schüler Nikander, Oppianus (den Scaliger[1]) keinen Anstand trägt sogar über den Homer und seinem angeheteten Virgil an die Seite zu stellen), Aristoteles' Naturgeschichte der Tiere und anderes, Theophrastus' und Dioskorides' Schriften über die Pflanzen und eine Sammlung aus griechischen Dichtern wie Prosaikern lesen.

Für die Zwecke der Moral und der Rhetorik mag Aristoteles genügen, für die letzteren Zwecke vielleicht noch Hermogenes und Longinus hinzugefügt werden. Zugleich mit der Naturgeschichte der Tiere sollte ihnen als eine angenehme Abschweifung die Anatomie vorgeführt und sie mit der Gestalt und der Natur der unter uns nicht gemeinen Tiere bekannt gemacht werden, indem man sie zugleich den Irrtümern entreifst, die hezüglich vieler derselben allgemein im Schwange sind. Die gleiche Methode sollte hefolgt werden, um sie mit allen Pflanzen bekannt zu machen; dazu müfste dann noch treten eine gewisse Kenntnis der alten und der neuen Geographie, das Verständnis des Globus, die Grundsätze der Geometrie und der Astronomie. Sie sollten sich weiter üben, in lateinischer und in englischer Sprache zu deklamieren, wie es die Römer mit der griechischen und der lateinischen Sprache hielten; und hei all dieser Beschwerde sollten sie mehr durch vertrauten Umgang, durch Ermutigung und durch Wetteifer als durch Strafen, Strenge und Abschreckung geleitet werden. An Festtagen und in den Zeiten der Erholung sollten sie sich im Freien durch Reiten, Springen, Fechten, Zusammenrotten und in der Abhärtung nach Soldatenart üben etc. Und um jede Gefahr und Unordnung zu verhüten, sollten stets zwei der Gehilfen bei ihnen sein als Zeugen und Leiter ihres Thuns und Treibens; hei schlechtem Wetter aber würde es für sie nicht uneben sein, tanzen zu lernen, das heifst, gerade so viel davon zu lernen (denn alles darüber Hinausgehende wäre überflüssig, wenn nicht etwas Schlimmeres), als dazu dienen mag, ihnen eine anmutige Körperhaltung zu verleihen.

An Sonn- und kirchlichen Feiertagen unterstehen sie der Aufsicht des Kaplans.

Für alle diese Zwecke soll die Akademie Einrichtungen treffen, dafs in der Gegend einige passende und angenehme Häuser vorhanden sind, die von gottesfürchtigen, zurückhaltenden und gewissenhaften Personen unterhalten werden, um junge Studierende zu beherbergen und zu beköstigen, und die darauf sehen, dafs diese in Frömmigkeit, Reinlichkeit und hei reichlicher Kost, je nach Mafsgabe der Aufwendungen der Eltern, auferzogen werden.

Schliefslich soll die Akademie, wenn es Gott gefällt, entweder durch ihre eigene Thätigkeit und durch eigene Erfolge oder durch das Wohlwollen von

---

[1]) Gemeint ist hier Scaligers Theorie der Dichtkunst (Poetices Libri VII. 1561. fol.), die in sieben Büchern von den Altertümern und verschiedenen Arten der Poesie der Griechen und Römer, von der Form und den Versarten derselben, von den Gegenständen derselben, von den Eigenschaften des poetischen Stils, von der Nachahmung, von der Kritik der älteren und neueren lateinischen Dichter, von einzelnen in das Gebiet der Dichtkunst einschlagenden Nebendingen handelt. Die von Cowley citierte Vergleichung des Oppian mit Homer und Vergil durch Scaliger findet sich im fünften Buche.

Gönnern sie derart zu segnen, dafs sie nun ihrerseits es als eine Pflicht erkennen mufs, gegen andere Wohlthaten zu üben, auf eigene Kosten ein Haus oder mehrere einrichten und im Stande halten für den Unterhalt von armer Eltern Söhnen, solange diese auf der Schule sich aufhalten, deren gute Naturanlage für das Gemeinwohl ein Segen oder doch eine Zierde zu werden verspricht, und soll dafür Sorge tragen, dafs dies mit den gleichen Bequemlichkeiten geschieht, wie sie den Kindern reicher Leute vergönnt sind (wenn sie auch eine desto geringere Anzahl unterhalten), denn von einer niedrigen, schmutzigen Erziehung, wie sie im Armenhause üblich ist, kann man nichts Hervorragendes und Ausgezeichnetes erwarten.

Schlufs

Wenn ich mich durch meine natürliche Neigung (στοργή bei den Griechen, wofür keine andere Sprache ein passendes Wort hat) für meine eigenen Ideen nicht zu sehr täuschen lasse, so ist niemals ein Projekt erdacht worden, das verdiente, auf so wenig Widersacher zu stofsen wie das meinige. Denn wer könnte sich, ohne sich einer unverschämten Narrheit schuldig zu machen, der Einsetzung von zwanzig sorgfältig ausgewählten Personen in eine Lebenslage widersetzen, die derart wäre, dafs die ganze Beschäftigung und der einzige Beruf jener darin bestünde, die Verbesserung und den Vorteil aller anderen Berufszweige zu studieren, vom höchsten General angefangen bis zum niedrigsten Handwerker? Personen, sage ich, welche angehalten werden sollen, ihre ganze Zeit, ihre ganze Geistesschärfe, ihre ganze Gelehrsamkeit und ihre ganze Thätigkeit auf folgende vier und keine anderen Endzwecke zu verwenden, die nützlichsten, welche gedacht werden können:

Erstens, alle naturwissenschaftlichen Erkenntnisse, die uns durch frühere Zeitalter überliefert worden sind, zu erwägen, zu untersuchen, nachzuprüfen; alle falsche Münze, mit der die Welt sich so lange hat bezahlen und betrügen lassen, zu entdecken, zu verwerfen und ihr den Stempel des Falschen aufzudrücken, und, sozusagen, auf alle echte Münze das Münzzeichen der Akademie zu setzen, so dafs sie in Zukunft ohne alle weitere Prüfung passieren kann.

Zweitens: alle verloren gegangenen Erfindungen der Alten, die sozusagen im Meere versunkenen Länder wiederzugewinnen.

Drittens: alle in unserem Besitz befindlichen Künste und Fertigkeiten zu vervollkommnen.

Und letztens: andere, die wir noch nicht besitzen, zu entdecken; — Personen endlich, welche (neben allem diesem, als ein rein beiläufiger Gewinn) den Söhnen so vieler Leute, als nur immer von der Verpflichtung Gebrauch zu machen für angezeigt halten werden, die beste Erziehung, die es nur in der Welt geben kann, angedeihen lassen.

Und mein Projekt gerät auch nicht in Zwiespalt mit staatlichen oder religiösen Parteiungen oder thut ihnen irgendwie Eintrag, sondern kann unterschiedslos von den Vertretern der verschiedensten Meinungen angenommen werden; auch läfst sich von ihm kaum annehmen, dafs es (wie so viele gute

Einrichtungen gethan haben) zum Schaden ausschlägt. So dafs, alles in Betracht gezogen, ich annehmen will, mein Vorhaben werde auf keine Gegnerschaft stofsen. Die einzige Frage ist, ob mein Plan Freunde genug finden wird, um ihn aus einer blofsen Idee, einem Plane zu voller Wirklichkeit zu führen und zur Thatsache zu machen, da die im Anfange nötigen Ausgaben (denn späterhin wird sich das Unternehmen selbst genügend forthelfen) so grofs sind (obgleich ich sie gegenüber einem so ausgedehnten Unternehmen so niedrig als möglich angesetzt habe), dafs es aussichtslos erscheint, eine solche Summe bei den wenigen noch lebenden Vertretern christlicher Mildthätigkeit und Freigebigkeit im Interesse des Gemeinwohls aufbringen zu wollen.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

ZU MORSCHS AUFSATZ ÜBER DIE DIENSTINSTRUKTIONEN

In der schätzbaren Abhandlung 'Die Dienstinstruktionen für Leiter und Lehrer höherer Lehranstalten in verschiedenen Staaten Deutschlands und in Österreich', die Prof. Dr. Hans Morsch aus Berlin im 2. und 3. Hefte dieser Jahrbücher veröffentlicht, ist bezüglich des wichtigen Kapitels der Versetzungsprüfung über Württemberg S. 100 gesagt, dafs 'sich darüber auch erst im Jahre 1891 ein Erlafs der Kgl. Württemb. Ministerialabteilung ausgesprochen habe, aber als Manuskript gedruckt sei und sich deswegen der Mitteilung und Besprechung entziehe'. Zur Erweiterung und Ergänzung hierüber sei folgendes bemerkt, was vielleicht für nichtwürttembergische Lehrer von Interesse ist.

Der grundlegende Erlafs vom 5. März 1891, der sehr umfassend, in der praktischen Durchführung aber nicht ohne Schwierigkeiten ist, so dafs die letzte Konferenz württembergischer Gymnasialrektoren sich damit beschäftigen zu müssen glaubte, ist wie die Ergänzung dazu vom 30. Oktober 1894 allerdings ursprünglich nur in hektographierter Form (nicht einmal 'als Manuskript gedruckt') für den Dienstgebrauch vervielfältigt worden. Seit ein paar Jahren aber ist er zwar nicht in wirklicher Wiedergabe, aber in einem ins einzelne gehenden und zuverlässigen Auszuge durch den Druck veröffentlicht worden in dem bei W. Kohlhammer in Stuttgart 1899/1900 erschienenen Buch von Prof. Dr. Fehleisen: 'Sammlung der wichtigsten Bestimmungen für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs.' Da ich aus Erfahrung weifs, wie schwierig es oft ist, sich über die Organisation und Verwaltung namentlich des Mittelschulwesens einzelner deutscher Länder zuverlässig zu orientieren, so benutze ich diese Gelegenheit, die Kollegen aus dem Norden auf dieses Buch hinzuweisen. Zwar nicht in amtlichem Auftrag, aber doch unter der wohlwollenden Unterstützung der amtlichen Kreise entstanden, enthält es, wie der Titel sagt, eine Zusammenstellung der wichtigsten Bestimmungen über die äufsere und innere Organisation des württembergischen Mittelschulwesens, zwar in loser und zufälliger Anordnung, was mit der Entstehung des Buches zusammenhängt, aber in durchaus sicherer Zuverlässigkeit des Inhalts, der freilich auf einzelnen Gebieten infolge der Raschlebigkeit der Gegenwart schon leider veraltet ist. Da die württembergische Schulverwaltung ihre Anordnungen, auch wenn sie von grundlegender Bedeutung und allgemeinerem Interesse sind, nicht oder nur für einen beschränkten Kreis zu veröffentlichen pflegt, so ist dieses Buch das einzige Mittel, sich über diese Dinge ohne mühselige Einzelnachfrage zu orientieren. Bei der wachsenden Annäherung der deutschen Staaten auch auf diesem Gebiete sei es den mit den Schulverhältnissen Süddeutschlands, insbesondere Württembergs, vielfach noch sehr wenig vertrauten Lehrerkreisen Nord- und Mitteldeutschlands empfohlen. Erst aus der wirklichen Gegenseitigkeit des Erkennens und Verstehens kann die innere Ausgleichung und damit die wachsende Annäherung hervorgehen.

Karl Hirzel.

WAS IST BILDUNG?

Aus einer Kaisersgeburtstagsrede, gehalten am 27. Januar 1902 in der Anla des Kgl. Gymnasiums zu Nenwied.

Von Alfred Biese

. . . Ins Gedächtnis möchte ich Ihnen zurückrufen die Rede, die Se. Maj. im vergangenen Jahre zu Bonn im Beethovensaale vor der versammelten Studentenschaft hielt, als er seinen ältesten Sohn, den Kronprinzen, in diese als neuen Bürger der alma mater eingliederte. Da pries der Kaiser den Rhein, den unsere Sagen umschweben nnd wo jede Burg und jede Stadt von der Vergangenheit redet, und fuhr also fort: 'Unser Rhein mit seinem Zauber soll auch auf den Kronprinzen und Sie seine Wirkung üben, und wenn der Becher fröhlich kreist nnd ein frisches Lied erschallt, dann soll Ihr Geist sich voll des schönen Augenblicks erfreuen und darinnen aufgehen, wie es lebensmutigen deutschen Jünglingen ziemt. Doch die Qnelle, woraus Sie Freude schöpfen, sie sei rein nnd lauter wie der goldene Saft der Reben, sei so tief und nachhaltig wie der Vater Rhein.' Das sind wahrlich Worte, die ein Echo finden müssen in jedes Jünglings Brust und daher anch den Grundton hilden sollen für unsere heutige Festhetrachtung.

Wir befinden uns hier in einer Unterrichtsanstalt, an einer 'Bildungsstätte', und da hente ein Rasttag ist, wo einmal des Alltags Getriehe schweigt, da ist es wohl angebracht, einmal zu fragen, was denn unseres Strehens Ziel ist, und oh die gegenwärtigen Zeitströmungen für eine stille, ruhige Entwickelung des Innern günstig sind, oder — wenn nicht — ob es sich empfiehlt, auch die Schule in diesen Strom des schwankenden und gärenden Zeitgeschmackes hineinzureifsen, und oh es nicht doch vielleicht ein Bildungsideal giebt, das auch heute noch seinen Segen und sein Licht spenden könnte, ja müfste, und das über all den Wirrnissen des Lehens zeitlos schweht.

Was heifst nun aher 'Bildung'? Das Wort hat auch seine Geschichte, wie sein Begriff, den es bezeichnet. Ursprünglich ist es so viel wie Bild und Bildnis nnd Abgehildetes. So heifst es hei einem mittelalterlichen Schriftsteller: 'Ich hitt' ench um deswillen, dessen Bildung und Bild ich an dem Kreuz da habe.' Sodann ist es so viel wie Gestalt und auch Gestaltung. Christian Günther wünscht 'auch die kleinsten Züge der Bildung' seiner Angebeteten betrachten zu können. Winkelmann setzt Bildung im Sinne der äufseren Gestalt in Gegensatz zu der inneren Denkart, wenn er spricht von der Wirkung

der verschiedenen Lage der Länder auf die Bildung der Einwohner wie nicht weniger auf ihre Art zu denken: 'in Absieht des ersten', nämlieh der Bildung der Menschen, 'überzeugt uns unser Auge, dafs mehrenteils in dem Gesichte so wie die Seele, also auch der Charakter der Nation gebildet sei; je mehr sich die Natur dem griechischen Himmel nähert, desto schöner, erhabener und mächtiger ist dieselbe in Bildnng der Menschenkinder'. — Hier ist Bildung also Gestaltung der körperliehen Erscheinung.

Bei Lessing lesen wir einmal: 'Ich glaube zwar nicht, dafs es etwas Unerlaubtes für ein Frauenzimmer sei, sich zn sehminken, aber doch habe ich noch nie für gut befunden, meiner Bildung auf diese Art zu Hilfe zu kommen.' Interessant ist besonders der Spraehgebrauch bei Goethe. In Hermann und Dorothea findet sieh der Ausdruck: 'So bewegte vor Hermann die liebliche Bildung des Mädchens sanft sich vorbei' — oder: 'Die liebenden Eltern staunten über die Bildung der Braut, des Bräutigams Bildung vergleiehbar.'

Dagegen im 'Faust', in der Frühlingsschilderung heifst es: 'Aber die Sonne duldet kein Weifses, allüberall regt sich Bildung und Streben, alles will sie mit Farben beleben.'

Hier ist also Bildung das Gestalten, das Formen selbst.

Wie bezeichnend sind Mignons Worte: 'Und ich fühle dieser Sehmerzen still im Herzen heimlieh bildende Gewalt': es ist ein Wirken, das zugleich ein Umformen ist; die unablässig nagenden Schmerzen geben der Seele eine andere Gestalt.

Sodann ist 'Bildnng' vor allem die Pflege des Geistes, die Entfaltung des Inneren und das also an Kräften Entfaltete. Goethe sehreibt: 'Er stellte ihr vor, dafs sie nun herangewachsen sei, und dafs doch etwas für ihre weitere Bildung geschehen müsse', oder: 'Es ist die Art aller derjenigen Menschen, denen an ihrer inneren Bildung viel gelegen ist, dafs sie die äufseren Verhältnisse ganz und gar vernachlässigen' oder: 'Betrachten wir alle Gestalten, so finden wir, dafs nirgend ein Ruhendes, ein Abgeschlossenes vorkommt, sondern dafs vielmehr alles in einer steten Bewegung sehwanke, daher unsere Sprache das Wort Bildung sowohl von dem Hervorgebraehten wie von dem Hervorgebrachtwerdenden gehörig genug zu brauehen pflegt.'

Was nennt man nun heute so im landläufigen Sinne 'Bildung'? Wir nennen 'gebildet', wer die höheren Schulen mit mehr oder weniger Witz und Behagen absolvierte, vielleicht aueh die Universität in flüchtigem Besuche von Kollegien streifte, wer sich mannigfache Kenntnisse angeeignet hat — mag er sonst so eug und beschränkt in seinem Denken sein, wie er wolle —, wer Reisen gemacht, die Alpen, Italien oder gar Spanien und England durehquert, dies oder jenes Bueh, das des Tages Mode an die Oberfläche führte, gelesen, dieses oder jenes Schauspiel von Hauptmann oder Ibsen oder Sudermann auf der Bühne gesehen hat und darüber mitsprechen kann anf Grund der Kritiken der Zeitungen, wer seine Glossen nach Vorträgen und Konzerten zu machen versteht, in den bildeuden Künsten zwischen einem Uhde und Böcklin, oder gar zwischen einer Madonna von Holbein und Rafael, zwischen einem Ganymed

von Rembrandt und Rubens, zwischen der Venus von Medici und der von Milo unterscheidet, wer einen Walzer von Straufs nicht mit einem Walzer von Chopin verwechselt, wer den Handschuh nicht Goethe und den Faust nicht Schiller zuspricht, wer in einer fremden Sprache konversieren kann u. dgl. m.

Wir sprechen von gesellschaftlicher Bildung, wenn jemand die konventionellen Umgangsformen beherrscht, wenn er mit eleganter Grandezza sich in den Salons zu bewegen und über alle möglichen und unmöglichen Tagesfragen des politischen und des grofs- oder kleinstädtischen Lebens gewandt zu plaudern, oder gar mit verblüffender Geschwätzigkeit über seine eigenen Verdienste und die Schwächen anderer sich zu ergehen vermag.

Wir sprechen von sittlicher Bildung, wenn jemand sich selbst in der Gewalt hat, so dafs er auch im Zorn nicht aufbraust wie Wasser im überhitzten Kochtopf, sondern allezeit vornehme Gelassenheit bewahrt, wenn jemand, was so die landläufige Sitte und Sittlichkeit vorschreibt, befolgt.

Aber ist mit alledem wirklich der Kernpunkt unserer Frage getroffen?

Ich glaube nicht, sondern alles das streift doch eigentlich nur die Oberfläche und berührt nicht das innerste und tiefste Sein, in dem die wahre Bildung ihren Sitz hat. Und wenn in alledem heutigen Tages die sogen. höhere Bildung gesucht und gefunden wird, so scheint doch etwas in der vielgerühmten und überstolzen Zeit nicht ganz zu stimmen und nicht alles in Ordnung zu sein, wenn auch die Superklugen es nicht zugestehen wollen.

Gewifs, wir haben es in vielen Dingen heute viel weiter gebracht als die vergangenen Jahrhunderte; nur griesgrämiges Alter oder beschränkte Nörgelsucht kann das bestreiten. Wie viele Schranken sind nicht gefallen, wie viel freier atmet in Licht und Luft der Menschengeist, wie viel Wahngebilde sind auf ewig in den Tartarus hinabgestiegen! Und es füllt uns mit Stolz, wenn wir über die Länder und Meere auf den Flügeln des Dampfes dahineilen, wenn uns mit Tageshelle das elektrische Licht in der Nacht umflutet, wenn wir alle die Pracht der Grofsstädte bewundern, wo nicht mehr einfache Wohnhäuser manche Strafsenzeile bilden, sondern Villen und Paläste. Es füllt uns mit Stolz, wenn wir an dem einen Nachmittag noch im Schlofsgarten zu Neuwied lustwandelten und am anderen bereits im Hyde-Park zu London oder in den Boulevards von Paris oder an der rauschenden Salzach oder im Tivoli von Kopenhagen uns bewegen. Es füllt uns mit Stolz, wenn wir an alle die Errungenschaften der praktischen Forschungsgebiete, wie der Chirurgie, der Chemie u. s. w., an die Errungenschaften der Technik und Industrie denken, wenn wir die Riesenetablissements zu Städten in der Stadt sich weiten sehen.

Es füllt uns mit Stolz, wie das politische Leben im Volke rege geworden, wie der alte deutsche Michel aus seinem Schlummer aufgerüttelt, wie die Einheit auf blutigem Schlachtfelde erkämpft wurde und welche Machtstellung das deutsche Reich in der Welt jetzt einnimmt, und wie gerade unseres Kaisers kernige und energische Persönlichkeit auch für die fremden Nationen als ein Gegenstand der Bewunderung, wenn nicht des Neides oder der Furcht imponierend aufragt.

Aber: 'Die leuchtend aufsteigende äufsere Kultur wirft auch ihren Schatten, und dieser fällt in das innere Leben der Menschen.' Vor all der Unruhe und Hast und dem Jagen nach zeitlichen Gütern ist jene Ruhe verloren gegangen, die nun einmal unumgänglich nötig ist zur Bildung von klaren und echten Empfindungen, von reinen und hohen Gedanken, die keimkräftig wirken auch für das Wollen und Handeln.

Das Bildungsstreben zielt heutigen Tages überall hin auf das Erwerben von Wissen, das Nutzen bringe, auf Kenntnisse, die in baare Münze umzusetzen sind, d. h. auf Verwertung des Erlernten in praktischer Hinsicht, auf Wohlstand und Macht und Genufs. Daher stammt der wilde Kampf, der wider das humanistische Gymnasium als Stätte jenes Idealismus, der das Gute und Schöne und Wahre um seiner selbst willen sucht und pflegt, in Szene gesetzt ward, daher stammt jene geistige und sittliche Verflachung, in welcher der von Amt und Beruf müde gehetzte, von Sorgen und Pflichten überbürdete Kulturmensch seine Erholung im Wirtshause, seine geistige Kost in der Zeitung sucht.

Die Bildung heutigen Tages ist in die Breite gegangen, aber hat an Tiefe verloren. Der Naturmechanismus, zu gewaltiger Stärke gelangt, durchdringt alle Verhältnisse; die ungeistigen Mächte besitzen das Feld und beherrschen den Durchschnitt des Lebens. Jene ungeheure Entwickelung technischer Arbeit gefährdet die selbständige Innerlichkeit und versetzt den Menschen in einen Kampf um das geistige Sein.[1]) — Und so krankt unsere Zeit an einem tiefen inneren Zwiespalt. Ein unbefriedigtes Sehnen geht durch die von der Hast des äufseren Lebens müdegepeitschte Kulturmenschheit. Ein rastloses Suchen nach neuen Formen beherrscht die Kunst; das Blendende, Manierierte hat das Einfache, Herzbezwingende, Grofse und Tiefe verdrängt. In der Wissenschaft hat der Spezialismus zu glänzenden Einzeluntersuchungen geführt, aber zumeist fehlt das innere geistige Band. Es fehlt das grofse philosophische System, das Glauben und Wissen, künstlerisches Schaffen und sittliches Handeln umspannte. Eine vielseitige Bildung ohne geistige Tiefe ist der Typus des modernen Menschen.

Es liegt in der Unvollkommenheit des menschlichen Wesens begründet, dafs jeder Fortschritt wieder mit Verlusten verbunden ist, und dafs 'jeder Vorzug mit einer Verkehrtheit sich berührt, die trügerisch seine Züge annimmt'.

Das gilt von ganzen Zeiten wie von den einzelnen Menschen. Überall treffen wir auf den grofsen, geheimnisvollen und verhängnisschweren Doppelsinn des Lebens. Wo viel Licht, ist auch viel Schatten.

Das eine erscheint ebenso wahr wie das andere sowohl in der Volksweisheit des Sprichworts und des Dichtermundes wie auch sonst in Theorie und Praxis; das eine ist erstrebenswert, nicht minder aber auch das andere, und wenn es auch jenes erstere aufhebt. Wir sind Doppelwesen, sind geistig-

[1]) Vgl. Rudolf Euckens treffliches Buch 'Der Kampf um einen geistigen Lebensinhalt' (Leipzig, Veits Comp. 1896), sowie die Schlufskapitel in desselben Verfassers klassischem Werke 'Die Lebensanschauungen der grofsen Denker' (Leipzig, Veits Comp. 4. Aufl. 1902).

leibliche Wesen, wir wurzeln somit in der Sinnlichkeit und spüren zugleich in uns den Trieb zu reiner Sittlichkeit; wir sind mit tausend Banden gebunden und tragen doch das Verlangen nach innerer Freiheit in uns.

Zwei Seelen wohnen ach! in unserer Brust! Die eine hält sich . . . an die Welt mit klammernden Organen, und die andere strebt empor zu den Gefilden des ewigen Seins. Es will uns dünken, als ob in uns selber gleichsam das Unvereinbare vereint sei — ein Fünkchen Geist mit Materie —; jedenfalls ist gemäfs dieser Zwiespältigkeit das Brennende in unserer Sehnsucht immer das Unvermögen, Gegensätzliches in eins schmelzen oder versöhnen zu können. Wir können uns dies leicht an einigen Beispielen klar machen.

In uns ist untilghar der Drang nach Ruhe, nach Frieden, nach Genügen, und doch ist Ruhe wieder Stillstand und ist Unzufriedenheit oder — milder ausgedrückt — eine gewisse Unbefriedigtheit der Nerv alles Strebens und Fortschreitens. Wir möchten das Gesuchte finden, möchten unser Ziel erreichen und doch auch des Reizes und des Stachels des Suchens nicht entraten; wir möchten geniefsen und auch der Begierde nicht entbehren; wir möchten in die Ferne schweifen und doch auch wieder, was die Heimat, was des Daseins alltägliche Gewohnheit so traulich macht, nicht missen u. s. f. Wir sollen aufnehmen, lesen, lernen und doch wieder das Fremde nicht Überhand gewinnen lassen über das stille Wachsen und Reifen eigener Gedanken. Wir empfinden bald den Segen, bald den Unsegen des Verstandes, der Phantasie, des Gemütes, der Furcht, der Hoffnung, wenn sie zur Alleinherrschaft gelangen, wenn das eine unser Wollen bestimmt und das andere schweigt u. s. f. Wir möchten Freude und Schmerz, Erfolg und Niederlage, Furcht und Hoffnung als eins empfinden. Das treibt uns in Unruhe umher, und immerdar fühlen wir uns so umflutet von den Widersprüchen des Herzens und den Antinomien der Vernunft, und schliefslich glücklich werden wir nur, wenn wir zu einem gewissen Gleichgewicht der seelischen Kräfte, des Kopfes und des Herzens, des Verstandes und der Phantasie, des Sinnens und Wollens und Handelns, zu einer Übereinstimmung des Eigenwillens und des Gesamtwohls, des Mikrokosmos mit dem Makrokosmos gelangen. In solcher Harmonie, in der sich das Einzelwesen zu einer in sich geschlossenen Welt ausweitet, wird wohl der Gipfel echter Menschheitsbildung zu suchen sein. — Wenn Goethe das Höchste hervorheben will, was den Menschen von all den anderen lebenden Wesen der Erde trenne und ihn emporhebe zu den Göttern, so sagt er:

Nur allein der Mensch vermag das Unmögliche:
Er kann dem Augenblick Dauer verleihen,

d. h. er kann das Unvereinbare vereinen, wenn er dem Flüchtigsten, das es giebt, dem Gedanken, der Stimmung, dem Gefühl, dem Willen des Augenblicks, Dauer verleiht durch bleibende Werke der Kunst oder der Wissenschaft oder durch geniale Erfindungen und Entdeckungen oder durch die nachwirkende, folgenreiche politische oder sittliche That.

Der Künstler vermählt Gehalt und Stoff, Geistiges und Sinnliches und

schafft so ein eigenartiges harmonisches Ganzes. So wird auch der echte Lebenskünstler aus sich bilden: eine eigenartige harmonische Persönlichkeit.

Doch wie ist dies möglich? Das ist keine Sache von heute auf morgen. Dazu gehört ein Menschenleben, ja bei den meisten reicht es nimmer aus.

Den einen leitet die Religion, der fromme Glaube, den anderen die Kunst, den dritten die Wissenschaft, den vierten das in Thätigkeit wirkende Leben dorthin.

Und was lehrt uns die Geschichte hinsichtlich des Bildungsstrebens?

Eine sonst nie wieder erreichte Harmonie bietet uns das Hellenentum der klassischen Zeit; das Ideal ist ein ästhetisch-ethisches; und der hohe Bildungswert, der unverwelklich ihm inne wohnt, ruht auf jener plastischen Einfachheit und Anschaulichkeit, auf jener typischen Bestimmtheit, durch die das Griechentum die moderne Welt so weit überragt; alle Verhältnisse sind dort so viel faſslicher, und so giebt es keine bessere Vorstufe für die Erkenntnis der verwickelten Zustände und Probleme der Gegenwart als das Studium eines Homer, eines Platon und Sophokles und Thukydides. Nicht an der Sinnenwelt blieben die edelsten Geister der Griechen haften, sondern sie bauten über ihr das Reich der Ideen auf und nannten die irdischen Dinge nur Spiegelungen von Urbildern. Was ist das anderes, als was Paulus lehrt: Unser Wissen ist Stückwerk, wir sehen nur durch einen Spiegel in einem dunklen Wort, *δι' ἐσόπτρου ἐν αἰνίγματι*, oder was Goethe als Schluſsweisheit im Faust verkündet: 'Alles Vergängliche ist nur ein Gleichnis' — nämlich des Unvergänglichen, des Ewigen. — Ihnen allen erschloſs sich die Erkenntnis, daſs der Ausbau des Innenlebens der Bildung Ziel sei. Von Pythagoras wird uns berichtet, er sei einst bei dem Fürsten der Phliasier Leon zu Besuch gewesen, und da habe ihn dieser gefragt, was er denn eigentlich treibe und was ein Philosoph eigentlich sei, und der weise Mann entgegnete, das Leben sei mit jener groſsen Festversammlung zu Olympia zu vergleichen, wo die einen durch ihre geübten Körper Ruhm und Sieg erstrebten, andere durch Gewerbe und Gewinn bei Kauf und Verkauf angezogen würden, eine dritte Art von Menschen aber, und zwar die edelste, um des Zuschauens willen komme, und um eifrig zu erforschen, was geschehe und wie es geschehe. Cicero, der es uns berichtet, preist nicht minder jene tiefen, nachdenklichen Naturen, die den Dingen auf den Grund zu gehen suchen, aber auch zugleich die Führer und Leuchter werden für die übrigen in ethischer und sozialer Hinsicht. Und so stellt Cicero, dieser Träger der antiken Humanität, als Ziel der Bildung es hin, wie die Pflanze ihre Bestimmung habe, aus Samen zu Blatt und Blüte und Frucht sich entwickle, so müsse der Mensch als ein geistig sittliches Wesen den göttlichen Funken in sich zur Flamme entfachen, auf daſs sie erwärme und leuchte. So spricht er den schönen Satz aus: docto homini et erudito vivere est cogitare, dem wahrhaft Gebildeten ist Leben und Denken eins.

Das *καλὸς κἀγαθός* ist das Ideal des antiken Menschen. Das Mittelalter steht ganz im Banne des religiösen Dogmas und ringt zwiespältig damit, schier

unversöhnliche Gegensätze zu vereinen: die Sinnlichkeit und die Übersinnlichkeit, die Weltliebe und die Weltflucht, die Weltverneinung und die Weltbeherrschung, das Universale und das Nationale.

Seine Majestät warf in der Bonner Rede die Frage auf, warum denn das deutsche Reich nach Carolus Magnus und Barbarossa dahingesunken sei, und fand die Antwort: 'Weil das alte Reich nicht auf streng nationaler Basis begründet war; der Universalgedanke des alten römischen Reiches liefs die Entwickelung in deutsch nationalem Sinne nicht zu; die kleineren Staatengebilde, die Fürstentümer, gerieten mit dem dem Universalismus dienenden Kaiser in Konflikt, und so ging der innere Friede dem stets schwächer werdenden Reiche verloren.'

In politischer, in sozialer und religiöser Hinsicht ward das Mittelalter überwunden durch die Renaissance und die Reformation. Die Entdeckung der Persönlichkeit ist das tiefgreifendste Kennzeichen dieser Epoche. Jenes feine Gewebe, gesponnen aus mystischem Glauben und Wahn, löst sich auf, und das Ich fühlt sich selbständig gegenüber dem Staat, der Kirche und dem Volk. Der moderne, nach Freiheit und Eigenart dürstende Mensch wird in Italien geboren. Er fühlt sich als geistiges Individuum, und das Bündnis von Kraft und Schönheit, auch wohl ohne Rücksicht auf das Gute wird das allbeherrschende Ideal; Ziel der Bildung wird wieder der in allen seinen Äufserungen zur Harmonie gestimmte Mensch.

Nach jahrhundertelangem Niedergange wird eine gleiche Höhe erst wieder im XVIII. Jahrh. erreicht. Auch in ihm streiten lange Verstand und Phantasie. Wohl hatte der Rationalismus mit seiner Aufklärung, Humanität und Toleranz, wieder manchen dumpfigen Schlupfwinkel des Wahns erhellt, aber auf die Dauer blendet Sonnenklarheit zu stark; man sehnt sich wieder nach Dämmerung und Sternenschimmer. Das Recht des Herzens, Natur statt nüchterner Unnatur, forderte der Sturm und Drang; ins Extreme verfallend, verwechselte man wohl Freiheit und Zügellosigkeit, das Recht des Gefühls und der Gefühlsschwelgerei. Den Ausgleich fanden unsere grofsen Klassiker Schiller und Goethe, den Wieland den 'gröfsten unter den menschlichen Menschen' nennt. Sie bezeichnen einen Höhepunkt, sie sind — wie Seine Majestät sich in jener Bonner Rede ausdrückt — 'zum Licht und Segen der ganzen Menschheit geworden, denn sie wirkten universal und waren doch streng in sich selbst abgeschlossene Germanen, d. h. Persönlichkeiten, Männer'!

Im XIX. Jahrh. stellte zunächst die Romantik wieder einen Gegensatz gegen den antikisierenden Klassizismus dar und hob die schrankenlos schweifende Phantasie, alle Widersprüche vom Denken und Glauben und Wissen und Träumen in Poesie und Philosophie verwischend, zur Alleinherrschaft. Als aber die Naturwissenschaften mit Materialismus, Pessimismus und Positivismus sich verbündeten, als die Technik und Industrie Triumphe sondergleichen feierten, als mit des Reiches Glanz auch das Verlangen nach Genufs, nach Macht und Reichtum wuchs, als die Mächte des äufseren Lebens die Überhand gewannen und die soziale Frage zu den wichtigsten der Politik emporwuchs, da begann

der Naturalismus in Kunst und Litteratur seinen Siegeszug, und der extremste Subjektivismus fand in Nietzsche seinen blendenden Propheten, der, noch mehr als Schopenhauer ein Stimmungsphilosoph, es freilich zu keinem geschlossenen System brachte, aber gerade durch die verführerische Form des Aphorismus, der dann abbricht, wo das ernste Denken eingreifen sollte, und durch das Schillern seiner poetisch gehobenen Sprache einen unvergleichlichen Zauber besonders auf haltlose Gemüter ausübte und noch übt. Aber er bezeichnet, wie unsere ganze Epoche, keinen Höhepunkt und Abschlufs, sondern einen Durchgang. Daher wechseln auch heute die Bildungsströmungen so unendlich rasch und finden sich auf allen Gebieten die Gegensätze nebeneinander; aber über allen schwebt als Leitstern der Gedanke, dafs Leben vor allem ein Selbstleben, ein Sichausleben, die Entfaltung der Eigenart bedeutet.

Dieser Gedanke umspannt eine grofse Weite und Mannigfaltigkeit und eine hochgradige, ja nervöse Beweglichkeit, ein psychologisches Zerfasern des Innenlebens, auch wohl hohe Steigerung des Ausdrucksvermögens; aber man vermifst, dafs diese Wandlungsfähigkeit der Stimmungen sich auch verbindet mit der Tiefe einer wurzelechten geistigen Kraft.

Ist der Mensch nur ein naturhaftes oder ein geistiges Wesen, ein Kind des Zufalls und der Schicksalslaune oder ein selbständiges Glied einer geistigen Welt? Ist vielseitiges Wissen und virtuose Geschicklichkeit das Ziel des Bildungsstrebens, oder die Reife einer kernigen geistigen Persönlichkeit?

Darauf fordert der Ernst der Zeit bei jedem Denkenden eine klare Antwort.

So lehrt uns die Geschichte der Vergangenheit und eine Kritik der Gegenwart: Bildung ist Erhöhung der Natur, ist Vertiefung und Durchgeistigung des natürlichen Menschen.[1]) Solange sie noch in eitler Selbstbespiegelung und Prahlerei beharrt, ist sie nicht echt, ist sie Flittergold und besticht nur den Unerfahrenen. Die tiefer dringende Erkenntnis macht bescheiden und demütig; sie weifs, wie eitel Stückwerk auch das ausgebreitetste Wissen bleibt, und wie mit der Lösung von Problemen immer neue sich wieder ergeben, wie die Ausblicke ins Endlose reichen. Echte Bildung ist kein äufserlich übergeworfenes gleifsendes Gewand, sondern sie mufs Kopf und Herz füllen und zu den Tiefen führen, aus welchen das sittliche Wollen entspringt. Sie mufs dem Menschen Klarheit über sich selbst und den Zweck des Menschenlebens geben, sie mufs das einzelne Selbst zum Sein der Menschheit ausweiten. Alle Weisen der Weltgeschichte stimmen darin überein, dafs das Glück nur im eigenen Innern zu suchen ist, und dafs Frieden nur in sich hat, wer die Selbstsucht in sich überwindet. Heute stehen Technik, Fachwissen und Politik höher im Kurse als sittlich geistige Kräfte. Erinnern wir uns aber, wie hoch der gröfste Praktiker, Bismarck, die Imponderabilien, d. h. jene ideellen Mächte wertete, die das Leben erst lebenswert machen, weil sie es innerlich gestalten. Der Amerikanismus droht bei uns den Humanismus, d. h. die Pflege der Imponderabilien,

[1]) Vgl. die ausgezeichneten Darlegungen bei Oskar Weifsenfels in dessen gedankenreichem Buche 'Die Bildungswirren der Gegenwart' (Berlin, Dümmler 1902).

den Idealismus, zu überwinden: ein sonderbares Schauspiel, wo gerade in Amerika selbst immer mehr das Bewufstsein erwacht, dafs aufser dem, was Dollars einbringt, es doch auch noch andere Dinge gieht, die einen Wert, wenn auch einen ideellen, hahen; ja an den höheren Schulen Amerikas wird heute mehr Griechisch getrieben als hei uns.

Nicht die Träger ererhten oder erworbenen Goldes sind auch die Träger geistigen Adels. Durch die weiten Räume der Zeiten wandeln die Bildner und Erzieher der Menschheit, jene grofsen Einsamen, ja oft Armen und Verfolgten und Verketzerten, die Dichter und Künstler, die Religionsstifter und Philosophen. Eine tief das Herz durchglühende Empfindung, ein reifer und reicher, selbständig zu Ende gedachter Gedanke ist wahrlich mehr wert für den einzelnen als Steigerung seines äufseren Lehens, sei es hinsichtlich der Genufsmittel, sei es, dafs statt Petroleum Auerlicht oder elektrisches Licht seine Behausung erhellt. Was wäre an geistiger Substanz unser so stolzes Zeitalter ohne jenes hehre geistige Erbe, das die vergangenen Jahrhunderte uns überliefert hahen?

Inmitten der Wirren und Stürme des modernen Lebens bieten sich doch immer als die besten Führer zur Harmonie des inneren Menschen jene Grofsen der Vergangenheit dar. In ihre Gedankenwelt sich zu versenken: das öffnet den Blick für die geheimnisvolle Schönheit der Natur und für die Rätsel des Lebens, das zieht den Sinn ab von dem Gemeinen und Niedrigen, das hebt empor über kleinliche Eitelkeit, über Neid und Hafs, aus dem disharmonischen Treiben der Welt in den Frieden des sich selbst zurückgegebenen Gemütes.

Die geistige Bildung mufs ehen zur sittlichen Charakterhildung reifen. Wer mitten im Leben steht, der mufs unablässig sich entscheiden, mufs ringen mit sich und anderen, sich reiben und abschleifen, sich ziehen und zügeln. Wer das nicht vermag, den schwemmt die Welle hinweg. Aber solche Arbeit an sich selhst ist nicht nur die schwerste Lebensaufgahe, sondern der Sieg in ihr ist auch das einzig wahrhaft Beglückende. Der Doppelsinn des Lebens versetzt uns ja auch hierin, in der Charakterhildung, in die heftigsten Gegensätze und Widersprüche mitten hinein.

Da gilt es, die Einseitigkeiten des Temperamentes aufzuhehen: der Leichtblütige mufs Stetigkeit, der Schwerblütige Thatkraft, der Heifsblütige Milde, der Kaltblütige Regsamkeit gewinnen; da mufs Verstandeskühle in Herzensglut umgewandelt, Oberflächlichkeit und Nüchternheit des Denkens zu tiefen, sittlichen Erkenntnissen emporgeführt, das Gefühl von schönseliger Empfindelei, von weichlicher Nachgiehigkeit gegen sich selbst, von Reizbarkeit und Überspanntheit, Herzensgüte von Schwäche, Ernst und Strenge von Härte befreit werden; Stetigkeit darf nicht zu Eigensinn ausarten, der zumeist in Trägheit und Beschränktheit, wenn nicht in Bosheit wurzelt. Alle diese Antinomien enthalten die schwierigsten Prohleme für den wirklich nach echter Bildung ringenden Menschen.

Selbstgefällig in sich beharren, das, was auf fremdem Boden gewachsen ist, ewig verkleinern und verneinen, ist ehenso unfruchthar wie ideenlose, nur

Notizen häufende Gelehrsamkeit. Inneres Leben ist nur, wo Entwickelung und Steigerung zum Höheren ist. Wohl mufs der moderne Mensch auf festem Boden der Wirklichkeit mit klarer Erkenntnis ihrer Bedingungen und ihrer Ziele stehen, aber er darf sich ihr nicht gefangen geben, er mufs auch den Blick nach oben richten, er mufs auf die Gasse sehen, aber auch auf die Sterne. Neben der äufseren Sorge und Mühewaltnng darf er doch nicht das Wesentliche vergessen: die Pflege des Innenlebens. Nicht die immer hequemere und raffinierterc Ausgestaltung des äufseren Lebens kann die wahre Kulturarbeit hedeuten, sondern mit den sozialen und politischen Fragen müssen ethisch-religiöse, künstlerische und philosophische sich verbinden, die also nach Zweck und Inhalt und Bestimmnng des Menschendaseins forschen und Irdisches mit Ewigem verbinden.

Nicht vom Tage sollst du leben
— Auf und nieder schwankt die Welle. —
Lafs dein Innres fröhlich weben,
Stets verjüngten Daseins Quelle.
Ist Ursprünglichkeit dir eigen,
Darfst sie hegen, darfst sie zeigen.
So nur spürst du in der Zeit
Vorgefühl der Ewigkeit.

Zu einer geist- und gotterfüllten Persönlichkeit zu reifen: das ist der Zweck unseres Daseins.

Der Meifsel freilich — sagt Lagarde — thut weh, der aus dem empfindenden Blocke den Gott herausschlägt; je weiter aber der Stahl in seiner Arbeit vorgeschritten, desto stiller hält der Marmor, der sich schon über dic ans der Natur erstehende Geistesgewalt freut.

Die Schule hat die Aufgabc, den Thon zu kneten und zn formen; sie mufs die Seele empfänglich machen für das, was edle Geister der Vergangenheit an unverlierharem geistigem Gehalte in Meisterwerken niedergelegt haben. Sie darf nicht in den Wirrwarr widerstreitender Anschauungen, wie sie die Gegenwart heherrschen, hineinreifsen, sondern sie mufs an einfachen, schlichten Urbildern in grofsen, fafslichen Zügen das vorführen, was in Empfindung, Sitte, Denkart, in politisch-sozialer Gestaltung das Menschenwesen ausmacht, was das stetig Wiederkehrende, das Wesentliche und Bleibende inmitten aller Mannigfaltigkeit ist, was in Ewigkeit hoch und heilig dastehen mufs, wenn nicht die sittliche nnd die geistige Welt zusammenhrechen sollen. Die Schule kann nur an das vielgestaltige Leben heranführen, sie kann auch keine fertige, abgeschlossene Bildung überliefern, auch keinc fertigen Charaktere schmieden. Sie kann nur Wege weisen zu hohen Zielen, sie kann nur Keime aussäen und Unkraut ausjäten.

Nicht der Zeugnisschein, der zur Universität oder anderen Berufen berechtigt, nicht das Wissen von Einzelkenntnissen, die gar hald vielleicht verfliegen, nicht das, was man abfragen kann, ist das Beste, was der junge Mensch von der Schnle ins Lehen mitnehmen soll, sondern die Kraft zu denken und

zu urteilen, die Empfänglichkeit, alles Menschliche mitzufühlen und in andere Geister sich hineinzuversetzen; es ist jener feine geistige Niederschlag edler Gedanken und edler Empfindungen, es ist Wärme des Herzens und Klarheit des Kopfes, und es ist das Streben, in sittlich geistiger Hinsicht aus sich zu machen, was nur irgend zu machen ist, zum eigenen Heile und zum Heile jenes Kreises, in dem dereinst zu wirken der einzelne berufen sein wird. Denn nur so wird er auch dem Ganzen, dem Vaterlande, wahrhaft dienen. In welchem jungen Herzen möchten nicht auch heute die markigen Worte wiedertönen, die Se. Majestät ebenfalls in jener Bonner Rede, die unseren Ausgangspunkt bildete, an die versammelte Jugend richtete?

'Herrlich emporgeblüht steht das Reich vor Ihnen. Freude und Wonne erfülle Sie, und der feste mannhafte Vorsatz, als Germanen an Germanien zu arbeiten, es zu heben, zu stärken und zu tragen durchglühe Sie. Die Zukunft erwartet Sie und wird Ihre Kräfte brauchen; aber nicht, um sie in kosmopolitischen Träumereien zu verschwenden oder in den Dienst einseitiger Parteiinteressen zu stellen, sondern um die Festigkeit des nationalen Gedankens und um unsere Ideale zu pflegen.'

Und wahrlich, der Idealismus ist die Weltanschauung, die am ersten zu jener Harmonie der Seelenkräfte führt, die alles echten Bildungsstrebens Ziel ist, jener Idealismus, dessen Grundsäulen auch die Säulen des Gymnasiums sind: Hellenentum, Christentum und Germanentum. Diese Mächte besitzen auch heute noch die Kraft, die Selbstsucht zu überwinden und kraftvolle Persönlichkeiten zu bilden.

Als eine kraftvolle Persönlichkeit steht unser Kaiser da; er zeigt nicht nur vorbildlich jene heute so selten noch zu erreichende Harmonie zwischen Körper und Geist, von Kindheit an nicht rastend, den Leib in steter Übung zu stählen und geschmeidig zu machen, aber auch immerdar mit regstem Interesse bemüht, die geistigen Strömungen der Zeit zu begreifen; sondern er zeigt auch vorbildlich die Harmonie zwischen Wollen und Handeln; seine schneidige Energie setzt rasch, ja bisweilen wohl gar zu rasch, in That um, was seinen Willen erregt hat; das jugendliche Feuer paart sich mit feierlichem Ernst, dessen Wurzel das bei den Hohenzollern erbliche Gefühl der Pflicht ist gegen sein Volk und vor allem gegen den höchsten Richter, der ihn an die so schwer verantwortliche Stelle gesetzt hat und einst Rechnung heischen wird. So kann man es begreifen, dafs eine ernste, ideale, schwungvolle Natur, wie die seine, es liebt, auf hoher See, in hehrster Einsamkeit, umbrandet von den ewigen Wogen, umblitzt von den Sternen des ewigen Himmelsdomes sich in sich selbst zu sammeln und Zwiesprach mit sich zu halten, denn er weifs, dafs solche Stunden die fruchtbarsten sind für die Bildung des Innern, für Klärung und Läuterung in Andacht und Demut....

IST DAS STUDIUM DER PSYCHOLOGIE UND PHILOSOPHIE ÜBERHAUPT FÜR DEN LEHRER NÜTZLICH?

Von Bernhard Frenzel

Im Anschluſs an die Besprechung einiger neuerer Schriften, welche die Psychologie für die Pädagogik unmittelbar nutzbar zu machen streben, hat Wilhelm Koppelmann in dieser Zeitschrift[1]) sich allgemeiner zu der Frage geäufsert, ob das Studinm der Psychologie nnd der Philosophie überhaupt für den Lebrer nützlich sei. Wenn es sich darum handelt, zu entscheiden, ob durch ein Studium die Erreichnng der Lehrziele unmittelbar gefördert werde, so mufs diese Frage u. E. mit dem Verfasser verneint werden, was das Studium der Psychologie anlangt. Denn darin können wir ihm nicht beipflichten, dafs Psychologie mit Philosophie identisch sei, im Gegenteil wird nach unscrer Ansicbt durch diese auf Grund n. E. völlig unzureichender Voraussetzungen vorgenommene Identifizierung die im übrigen sehr überzeugende Wirkung genannten Aufsatzes, was die geringe unmittelbare Bedeutung der theoretischen Psychologie für die pädsgogische Praxis anlangt, in hohem Mafse beeinträchtigt. Deshalb sei es gestattet, teils im Interesse des Verfassers jenes Aufsatzes, teils weil wir jene Frage für eine äufserst wichtige halten, noch einmal kurz auf diesen Gegenstand zurückzukommen.

Verf. sagt geradezu, Psychologie sei identisch mit Philosophie, sie sei nicht etwa ein Spezialfach der Philosophie, sondern umspanne alle philosophischen Disziplinen. Höchstens bestände darin ein Unterschied, dafs die einzelnen Fächer der Philosophie 'genauer' auf die betreffenden Fragen eingingen. Sonach wäre die Psychologie eine Art Kompendium aus allen philosophischen Disziplinen. Wird sich ein moderner Psycholog mit diesem Ergebnis zufrieden geben? Wir erlauben uns, das zu bezweifeln, obwohl sich Verf. auf Äufserungen moderner Psychologen stützen zu können meint. Wenn Cornelius in seinem vom Verf. mit Recht hochgeschätzten Buche sagt, dafs die Psychologie das einzig mögliche Fundament aller Philosophie darstelle, so spricht diese Äufserung doch entschieden gegen des Verf. Ansicht von der Identität beider, man müfste denn glauben, das Fundament und der auf ihm aufgeführte Bau seien identisch.

Was das Objekt der Psychologie betrifft, so ist dieses in der That von dem der Philosophie gänzlich verschieden. Denn weder logische, noch ethische,

[1]) Jahrgang 1901, Maiheft.

noch ästhetische, noch auch religionsphilosophische Betrachtungen zieht die Psychologie als solche auch nur im geringsten in den Kreis ihrer Erörterungen, vielmehr liefert sie allen diesen philosophischen Einzeldisziplinen nur das empirische, doch in einen logischen Zusammenhang gebrachte Thatsachenmaterial als Fundament, und vollends hat die Psychologie nichts zu thun mit denjenigen philosophischen Disziplinen, welche die von der Mathematik und der Naturwissenschaft dargebotenen Begriffe zwecks Aufstellung einer allgemeinen Prinzipienwissenschaft unter umfassenderem Gesichtspunkte betrachten. Das Objekt der Psychologie, unter der wir auch die Völkerpsychologie begreifen, ist ein durchaus eng umgrenztes und beschränktes in keinem anderen Sinne als das der Naturwissenschaften. Es handelt sich beiderseits um kausale Verknüpfung von Thatsachen, aber auch nur darum. Wenn dann der Psycholog auf Grund der erforschten Thatsachen logische und ethische Fragen behandelt, so thut er dies nicht mehr als Psycholog, sondern als Philosoph. Die Philosophie als solche ihrerseits setzt die von den einzelnen Wissenschaften auf dem Wege der Analyse des Erfahrungsinhaltes gewonnenen Begriffe zu einander in Beziehung, um noch umfassendere Begriffe zu gewinnen, nachdem zuvor die Bedingungen der Erkenntnis überhaupt festgestellt worden sind. Sonach ist die Philosophie in allen ihren einzelnen Disziplinen zwar angewiesen auf die Gesamtheit aller empirischen Wissenschaften, ist aber selbst eine transcendentale Wissenschaft, d. i. eine solche, welche die qualitativ unvollständigen und getrennten Erkenntnisinhalte der empirischen Wissenschaften auf dem Wege einer methodisch geleiteten Spekulation — man wolle an diesem etwas in Verruf gekommenen Worte keinen Anstofs nehmen — zu einem Gesamtsystem menschlicher Erkenntnis, d. h. eben zu einem philosophischen System ergänzt und verbindet. Also streng sind beider Gebiete geschieden, und der Psycholog kann sich, wenn er will, der Philosophie gegenüber nicht minder ablehnend verhalten als der exakte Naturforscher. Hiernach begründet der empirische Charakter der psychologischen Untersuchungen allerdings gerade den Unterschied von den philosophischen, und zwar geradezu den einzig ausschlaggebenden. Gewifs sagt Koppelmann richtig, dafs auch Ethik und Logik von Thatsachen ausgehen müssen, aber eben nur ausgehen, wohingegen die Psychologie nicht über Thatsachen hinausgeht, welche allein ihr Objekt sind. Natürlich bedarf alle empirische Wissenschaft behufs Verknüpfung von Thatsachen der Begriffe, doch sind diese hier nur Mittel zum Zweck, nicht selbst Objekt wissenschaftlicher Untersuchung. Das freilich wollen wir nicht leugnen, dafs es einen willkürlich eingenommenen Standpunkt bedeuten würde, wollte man die wissenschaftliche Untersuchung der Begriffe und Erkenntnis überhaupt nach den allgemeinen Methoden des Denkens, d. i. also die Philosophie, dauernd von sich weisen.

Wenn wir nun nach Präzisierung dieses unseres Standpunktes noch einmal in die Erörterung der vom Verf. gestellten Frage eintreten, so geben wir ihm unumwunden recht mit seiner Behauptung, dafs das Studium der empirischen Psychologie für die pädagogische Praxis nur von geringer Bedeutung ist. Man

freut sich, wenn der Verf. gegenüber den überspannten, ganz unzureichend begründeten, ja direkt zu widerlegenden Erwartungen gewisser pädagogischer Eiferer, welche die unschuldigen Kinderseelen zum psychologischen Experimentiermaterial mifsbrauchen möchten, die Wertlosigkeit der grauen Theorie für die lebendige Unterrichtspraxis in fast jeder Beziehung nachweist und die erzieherische Kraft der Persönlichkeit in Verbindung mit den aus dem Unterricht selbst erwachsenen Erfahrungen in den Vordergrund gestellt wissen will. Mit allem Nachdruck mufs diese Wahrheit heute betont werden, wo die gesunde, naturwüchsige Pädagogik, die in Oskar Jäger einen so herzerfreuenden Vertreter gefunden hat, gegenübersteht jener anderen, die selbst den einfachsten Gedanken mit einem Wust wissenschaftlich sein sollender Dekoration umgiebt. Seit die psychologische Wissenschaft die alten Bahnen verlassen hat, d. h. seitdem sie sich nicht mehr mit der blofsen Beschreibung des Seelenlebens begnügt, sondern die psychischen Erscheinungen in ihre Atome auflösend synthetisch ihre Entstehung zu verfolgen strebt, ist deren geringe Bedeutung für die Pädagogik nur in noch höherem Grade sichtbar geworden. Diejenigen psychischen Erscheinungen, in deren Interpretation die moderne Psychologie am eigenartigsten zur Geltung kommt, sind durchgängig die allerelementarsten, durch Abstraktion überdies noch isolierten, während die komplizierten psychischen Erscheinungen, welche einzig und allein für den Lehrer in Betracht kommen, dieser Betrachtungsweise, vielleicht für alle Zeiten, nahezu unzugänglich sind. Ja, selbst angenommen, es gelänge ihr, selbst die verwickeltsten Erscheinungen zu bemeistern, so hätte der Psychologe, der es so herrlich weit gebracht, die theoretische Genugthuung, das Endresultat der psychologischen Atomistik bewundernd vor sich zu sehen, der Lehrer, der in seiner Klasse 40—50[1]) solcher psychischen Maschinen vor sich hat, hätte doch wohl keine Zeit, sich erst auf exakt psychologischem Wege, womöglich experimentell, zu überzeugen, welche Schraube er zu drehen hat. Dem Lehrer leistet viel mehr Dienste jene alte, rein descriptive Psychologie, welche aber eben durch Erfahrungen, wie sie Lehrer im Unterrichte gewinnen, erst mit hervorgebracht worden ist. So sind wir denn also mit Koppelmann darin völlig einig, dafs die empirische Psychologie nur da von einigem praktischen Werte ist, wo es sich um psychopathologische Erscheinungen handelt. Denn selbst auf die Untersuchungen über Ermüdung möchten wir nicht allzuviel gehen. Weifs doch jeder Lehrer ohnehin, dafs in einer sechsten Unterrichtsstunde des Nachmittags beiderseits wenig Gedeihliches mehr geleistet werden kann. Es mufs sich also ein Lehrer, welcher sich dem Studium der empirischen Psychologie widmet, bewufst sein, dafs er damit zunächst ein rein theoretisches Interesse verfolgt, um so mehr, als die streng kausale und atomistische Betrachtungsweise, welche der empirischen Psychologie eigen ist und nach unserer Ansicht trotz Cornelius eigen sein mufs, beinahe eher geeignet ist, zunächst wenigstens, den Lehrer den Schülern zu entfremden, als ihn denselben teilnahmsvoll näher

[1]) Maximalzahl der Unterklassen in Preufsen.

zu bringen. Denn dem wissenschaftlichen Psychologen ist die einzelne Menschenseele mehr ein relativ willkürlich abgegrenzter Teil des psychischen Lebens überhaupt denn ein in sich geschlossenes Ganzes, und viel interessanter als die Probleme, die ihm die Psyche eines einzelnen Schülerindividuums zu raten aufgiebt, sind ihm die Rätsel der psychischen Prozesse in genere. Er sucht überall das Allgemeine, den Begriff, und wiederum wo er analysiert, da interessieren ihn die losgelösten psychischen Erscheinungen in ihrer Isoliertheit; ihre Vereinigung in den einzelnen normalen psychischen Individuen kann ihm als eine relativ zufällige unmöglich als solche besonderes Interesse abnötigen, sofern er nicht zugleich Lehrer ist. Und umgekehrt hat dieser an den genannten Gegenständen kein unmittelbares Interesse, da die Kunst der Beeinflussung psychischer Individuen, um zu erkennen, auf welche Seite des psychischen Einzellebens sie einwirken muſs, nicht detaillierter Kenntnis der einzelnen psychischen Erscheinungen bedarf und, um die richtigen Mittel der Beeinflussung anzuwenden, gleichfalls jener Kenntnis entraten kann, da, wie bemerkt, die Entstehungsbedingungen eines bestimmten psychischen Einzellebens für die wissenschaftliche Betrachtungsweise gleichgültig sind.

Was nun die Frage nach dem Wert des Philosophiestudiums für den Lehrer anlangt, so ist nach unserem oben gekennzeichneten Standpunkt diese Frage von jener soeben behandelten nicht nur völlig zu trennen, sondern geradezu in entgegengesetztem Sinne zu beantworten. Gerade gegenwärtig, wo man allgemein beginnt, der Philosophie wieder gesteigertes Interesse zuzuwenden — diese unleugbare Thatsache ist schon von verschiedenen Seiten ausgesprochen worden[1]) —, müſste auf philosophische Vorbildung der Lehrer das gröſste Gewicht gelegt werden. Dem ist jedoch nicht so. Die Wertschätzung der Lehrbefähigung in der sogenannten philosophischen Propädeutik ist offiziell gering, ja, wie Schuppe[2]) mit Recht bemerkt, sogar unsinnig gering, auſserdem ist jene Lehrbefähigung durch die geringen Anforderungen der wissenschaftlichen Prüfungskommissionen nicht hinlänglich garantiert und insofern vielleicht mit Recht gering geschätzt. Es müſste u. E. die Erteilung derselben abhängig gemacht werden von einer umfänglicheren wissenschaftlichen Arbeit nicht rein reproduktiver Art, aus welcher ziemliche Beherrschung aller philosophischen Einzeldisziplinen und namentlich die Fähigkeit philosophisch selbständig zu denken hervorginge, nicht von einer in wenigen Wochen in der Regel zusammenkompilierten sogenannten Staatsexamensarbeit. Es könnte dann vielleicht noch ein colloquium hinzutreten, welches sich beispielsweise unter anderem auch auf philosophische Durchdringung nicht gerade unmittelbar der Philosophie angehörender Gegenstände zu richten hätte, wie sie auf höheren Schulen geboten werden. Eine mündliche Prüfung meist in der Geschichte der Philosophie ist nicht im entferntesten ausreichend. Den soeben dargelegten

[1]) Vgl. Paulsen, Centralorgan für die Interessen der Realschule XIV; Ziegler, Verhandl. der 43. Versammlung der deutschen Philologen und Schulmänner.

[2]) Zeitschr. für Gymnasialwes. Neue Folge, 28. Jahrg. Heft Febr., März 1894

Anforderungen gegenüber spielt die Philosophie in der Prüfungspraxis die doppelt klägliche Rolle, dafs sie selbst da, wo sie etwas bedenten will, in der Regel nur dazu gemifsbraucht wird, ein sonst an Lehrbefähigungen zurückstehendes Zengnis komplett zu machen bezw. ein völlig ausreichendes möglichst mühelos noch etwas zu füllen, und da, wo sie als facultas nichts bedeuten will, in der That aber gerade das meiste bedeutet, insofern sie für die Bildung des Lehrers — warum gerade dieses, nicht anch des Juristen, Mediziners, hat einen sehr vernünftigen Grund — für notwendig erachtet wird, vollends zur Farce herabsinkt. Die notwendige Folge davon ist die, dafs der Lehrer, welcher es mit dem Studium der Philosophie ernst genommen hat und allein berufen und im stande ist[1]), den Jüngling zn lehren, das Chaos von Zweifeln auf allen Gebieten der theoretischen nnd praktischen Welt, das ihn erfüllt, fest ins Auge zu fassen nnd als eine hoffnungsvolle Frage an die Dinge zu betrachten, um den Lohn seiner Arbeit gebracht wird. Sind diese Verhältnisse vielleicht die Folge der Aufhebung des Unterrichts in der philosophischen Propädeutik an den höheren Schulen? Thatsächlich dürfte das der Fall sein, doch bedingt keineswegs diese Aufhebung mit Notwendigkeit jene geringe Bewertung der Philosophie seitens der Kandidaten, Prüfungs- und Anstellungsbehörden. Denn wenn für den Lehrer im besonderen, nicht aber für andere akademisch gebildete Berufsarten, die Philosophie Gegenstand der Prüfung ist, so ist damit eben gesagt, dafs sie für ihn nicht blofs zur allgemeinen Bildung im gewöhnlichen Wortverstande gehört, im Sinne einer ganz allgemeinen Bekanntschaft mit ihren Hauptthatsachen, sondern dafs sie Bestandteil seiner Berufsbildung ist. Dies aber kann sie nur sein, wenn sie in jedem Moment der Ausübung des Lehrerberufs als geistiger Faktor wirksam ist, was ohne intensiveren Betrieb der philosophischen Wissenschaft wiederum unmöglich ist. Es folgt also schon aus dem richtigen Verständnis unserer Prüfungsordnungen, dafs, wie Schrader[2]) sich ausdrückt, für den Lehrer der Mangel philosophischer Bildung besonders schmachvoll ist, nnd nicht allein dies, sondern anch, dafs jene notwendige philosophische Bildung anf gründlichem Studium bernhen mufs. Leider aber steht die gegenwärtige Praxis mit dem theoretisch zu Folgernden in einem seltsamen Widerspruch. Der Ansfall der philosophischen Propädeutik als gymnasialer Disziplin befreit uns sonach nicht von der Verpflichtung ernster philosophischer Studien, mögen auch immerhin in praxi aus jenem Ausfalle falsche Konsequenzen gezogen worden sein. Wenn die Sache aber so liegt, so scheint sich für uns nun die weitere Folge zu ergeben, dafs der freilich immer noch vorhandene, wenngleich geringfügige Unterschied in der Höhe der Anforderungen, den die sogenannte allgemeine Prüfung in der Philosophie und diejenige, durch welche eine facultas docendi erworben wird, anfweisen, keine Berechtigung hat. Denn da die Philosophie zur späteren Bernfsausübung beider Kandidaten für notwendig erachtet wird, beide aber unter den heutigen Verhältnissen kaum je in die Lage kommen, Philosophie zu lehren, so folgt,

[1]) Vgl. Paulsen a. a. O. S. 25. [2]) Vgl. Hum. Gymn. 1895, S. 85.

dafs an beide die gleichen Anforderungen, und zwar hohe, gestellt werden müssen. Es würde sich vielleicht empfehlen, dem Zeugnis darüber nicht die Form einer verliehenen facultas docendi zu geben, weil die Philosophie als Bestandteil der Berufsbildung von höherem und heute einzig realem Wert ist. Darum würden sich auch unsere oben ausgesprochenen Forderungen betr. Nachweises philosophischer Bildung auf alle Kandidaten erstrecken, nicht blofs auf solche der philosophischen Propädeutik.

Was wir durch unsere bisherige Darlegung gezeigt zu haben glauben, ist dies, dafs es nicht einmal unter dem Drucke erneut vorgebrachter alter oder neuer Gründe zu geschehen brauchte, wenn ernstes philosophisches Studium für den Lehrerberuf für unerläfslich angesehen würde und, wo es gegenwärtig vorhanden ist, höher bewertet würde. Es würde aber natürlich nicht befriedigen, wollten wir uns beschränken auf eine sachgemäfse Interpretation der gegenwärtigen Prüfungsordnung für künftige Lehrer, um so mehr, als unsere Interpretation über die Intentionen der Prüfungsordnung, zum mindesten aber über die gegenwärtige praktische Handhabung derselben ziemlich weit hinausgeht. Wir müssen offenbar fragen, welches denn die beständig wirksamen, in den Prüfungsregulativen zur Geltung kommenden Gründe sind, welche gerade für den Lehrer philosophische Bildung notwendig erscheinen lassen. Dafs dieselbe nicht blofs für uns als gebildete Menschen notwendig sein kann, war schon gesagt, man müfste denn meinen, dafs wir Lehrer im Gegensatze zu anderen gelehrten Berufsarten es besonders notwendig hätten, erst zu beweisen, dafs wir zum mindesten gebildete Leute sind. Auch das sagten wir schon, dafs die philosophische Bildung, wenn sie ein Stück unserer Berufsbildung ist, naturgemäfs nur auf intensiveren Studien beruhen kann. Denn das, was zu unserem täglichen und stündlichen Handwerk gehören soll, mufs doch wohl nicht anders als gründlich betrieben worden sein. Ist denn nun also die Meinung richtig, dafs wir zur Ausübung unseres Berufs philosophische Durchbildung brauchen? So stellen wir die Frage, da wir der Ansicht sind, dafs darüber, ob philosophische Bildung für uns nicht allein nützlich, sondern sogar notwendig ist, schon längst entschieden worden ist. Wir versuchen demnach nur bereits Erwiesenes von neuem zu stützen, was überflüssig wäre, wenn nicht Koppelmanns allerjüngster Angriff auf die Unentbehrlichkeit philosophischer Bildung für den Lehrer bewiese, dafs es sich doch zuweilen empfiehlt, ausgemachte Dinge nochmals auszumachen.

Dafs zunächst materiell, d. h. was den gebotenen Stoff anlangt, der philosophisch geschulte Lehrer z. B. in den oberen Klassen dem Nichtphilosophen überlegen ist, erkennt auch Koppelmann an. Doch, meint er, sei diese Überlegenheit nicht eine des Pädagogen, sondern des Theologen, Historikers, Naturwissenschaftlers u. s. w. Wenn bei dem Begriff 'Pädagogen', oder um lieber das gute deutsche Wort Lehrer zu gebrauchen, völlig davon abstrahiert wird, was der Lehrer stofflich bietet, so hat er zweifellos recht. Doch dürfte sich wohl kein, wenigstens kein akademisch gebildeter, Lehrer auf diesen Standpunkt stellen können, um damit sein ablehnendes Verhalten gegen die Philosophie zu

rechtfertigen. Im Gegenteil, das, worauf wir ganz besonders stolz sind, ist — das wollen wir uns aufrichtig eingestehen — eigentlich nicht so sehr eines jeden spezifische Unterrichtsmethode, wenngleich diese gewifs einen nicht geringen Beitrag zum Stolze eines jeden liefern mufs, sondern das Bewufstsein, dafs wir stofflich Bedeutendes vermöge unserer wissenschaftlichen Vorbildung der Jugend zu bieten im stande sind. Soweit wir wissenschaftliche Studien ohne Rücksicht auf eventuelle Verwertung im Unterrichte betreiben, sind wir allerdings Fachleute. Wenn wir aber wissenschaftliche, also auch philosophische Studien im Unterrichte verwerten, so thun wir das doch nicht als Fachleute, sondern eben als Lehrer. Wie philosophische Durchbildung einen gedeihlichen Unterricht in den gymnasialen Lehrfächern allein ermöglicht, hat andeutungsweise Schuppe in jenem oben citierten Aufsatz ausgeführt. Mit Recht ist ihm Gleichgültigkeit gegen die Philosophie identisch mit Gleichgültigkeit gegen Poesie und Religion, weil das Objekt aller drei im innersten Sinne dasselbe ist, und mit Recht sagt er, dafs die Philosophen — es sei nur an Schopenhauer erinnert — zum Verständnis unserer Dichterwerke betr. ihres geistigen Gehalts mehr beigetragen haben als die Philologen per se. Nur der Philosoph, der selbst einmal Faustische Zweifel durchgekämpft hat, ist im stande, alle Gefühls- und Gedankengegensätze, die des Denkers Innerstes erfüllen, in der dichterischen Ausprägung Goethescher Gedankenlyrik wiederzuerkennen bis ins einzelnste und sie in typischer Gestalt jugendlichen Gemütern, die selbst in der Regel schon von Zweifeln aller Art berührt werden, verständlich zu machen. Nur wenn der Lehrer aus dem eigenen Innersten schöpft, sind solche Dinge einer gedeihlichen Behandlung auch nur fähig, welche, wie hier des deutschen, so zugleich auch Gegenstand des Religionsunterrichts[1]) sind, der unfruchtbar ist, wenn er sich damit begnügt, die verschiedenen Arten von -mus im Charakteristikstil der Lehrbücher reinlich auf Flaschen zu ziehen, anstatt hinabzusteigen zu der tiefsten Wurzel, aus der entsprossen sind und noch spriefsen die Bäume der Religion, der Poesie und der Philosophie in gleicher lebenskräftiger Frische. Sind ferner die Werke unseres Dichterphilosophen, der durchweg unter dem Einflufs der gewaltigen Wucht der Kantischen Moralphilosophie und seines theoretischen Skepticismus steht, von einem Lehrer zu begreifen, der, wie Koppelmann sagt, das Geld für jedwede Art von philosophischen Büchern gespart hat? Nur der philosophische Lehrer kann das noch immer schwer enträtselbare[2]) Gefühl des ästhetischen Wohlgefallens an einem grausig zermalmten Menschenschicksal, wie es im Drama uns geboten wird, einigermafsen in seiner Wurzel fassen, er, für den der Begriff der Kausalität ein durch philosophisches Nachdenken geläuterter ist, nur er wird das Verhältnis der sogenannten Schicksalstragödie zu allen übrigen Arten der Tragödie unter dem richtigen Gesichtswinkel erfassen, ihm wird manche Stelle Anlafs zu weitgreifender Betrachtung von Menschenlust und -leid werden, wo der andere entweder gar nichts sagt oder nur Kommentatorenweisheit zu

[1]) Vgl. Ziegler a. a. O. S. 19 f. [2]) Vgl. Volkelts Untersuchungen darüber.

Markte bringt. Endlich ist auch nur ein philosophisch veranlagter Mann im stande, den Schülern eine Ahnung vom sogenannten 'Geiste' des Altertums, der manchem heutzutage identisch ist mit den — — 'Realien', beizubringen, von der rasch sich entfaltenden, schneller abwelkenden Blüte griechischer Humanität, von dem langsam, aber stetig erstarkenden Baume der nationalen Gröfse des Römertums. Nur er vermag die spezifische Eigenart der antiken Lebens- und Weltanschauungen einigermafsen anschaulich den Schülern vorzuführen, weil er allein eine theoretisch begründete Lebens- und Weltanschauung besitzt, welche als Mafsstab der Beurteilung der antiken und als Interpretationsmittel dienen mufs. Wer eine solche nicht besitzt — und als theoretisch begründete kann sie nur ein philosophisch Gebildeter besitzen —, der wird sich begnügen müssen mit überwiegend historischer Darstellung, wo doch das Interesse der Jugend durchaus ein dogmatisches ist.[1]) Gewifs kann man sagen, dafs das Gymnasium eine historische Bildung übermitteln soll, doch ist dabei nicht zu vergessen, dafs das historische Interesse des Menschen erst allmählich zur Unterstützung des dogmatischen hinzugetreten ist, welches sonach die ursprüngliche und darum auch beim jugendlichen Menschen fast ausschliefslich sich geltend machende Art menschlicher Anteilnahme an den Dingen darstellt. Darum ist alle Historie unfruchtbar, wenn das geschichtlich Gegebene nicht als individuelle Daseinsform dauernder und darum auch gegenwärtiger typischer Verhältnisse aufgefafst wird. Es hat beispielsweise recht wenig Wert, mit dem Schüler die inhaltlich heute ganz bedeutungslosen Lehren der ionischen Naturphilosophen, die der griechischen Sophisten, des Sokrates und des Plato zu behandeln, wenn ihnen nicht zugleich eine Ahnung beigebracht wird von der logischen Bedeutung jener Lehren in erkenntnistheoretischer Hinsicht. Hier wird also ersichtlich, wie eine Behandlung der Unterrichtsstoffe unter modernen Gesichtspunkten, welche unsere Zeit mit vollstem Rechte von der höheren Schule fordert, nur der philosophisch gebildete Lehrer zu stande bringen kann. Nur ein solcher ist auch im stande, der Forderung der Konzentration, um im Stile der Lehrpläne zu reden, im vollsten Mafse Genüge zu leisten. Denn wie die Philosophie als Wissenschaft die Ströme der Einzelwissenschaften in sich aufnimmt, so gilt das Gleiche von der Philosophie, sofern sie im Unterrichte zur Geltung kommt, gegenüber den einzelnen auf der Schule betriebenen Lehrfächern. Sie ist der Brennpunkt, in dem sich alle Einzelstrahlen sammeln, oder, um nicht mehr im Bilde zu sprechen, sie allein verdichtet den geistigen Gehalt aller einzelnen Lehrfächer zu einem neuen geistigen Endresultat. Und mit einem solchen, das dann später, wie Baumeister[2]) in anschaulicher Sprache ausführt, in mannigfachster Weise zur Ausgestaltung gelangen soll, will doch auch heute noch die höhere Schule einen 'reifen' Schüler entlassen. Der philosophisch gebildete Lehrer wird seine Spezialwissenschaft den Schülern gegenüber verwenden immer nur im Hinblick auf eine Gesamtanschauung von Welt

[1]) Paulsen, Die höheren Schulen und das Universitätsstudium des 20. Jahrh. 1901, II 6n.
[2]) Lehrproben u. s. w. 1902 I S. 112 113.

und Leben, und dies allein macht den höheren Unterricht erst eigentlich wertvoll; der unphilosophische trägt Thatsachen vor, — Realien. Gleichgültigkeit gegen Philosophie ist, so sagt Schuppe, eben Gleichgültigkeit gegen alles, was aufserhalb des Amtes und Spezialfaches und des persönlichen Vergnügens liegt, bedeutet Handwerkertum in Amt und Spezialfach, Kritiklosigkeit gegen die Tagesphrasen, denen nur ein philosophisch Gebildeter frei gegenüberstehen kann, kurz horniertes Spezialistentum. Das ist es denn auch, oder vielmehr noch viel weniger als dies, was der unphilosophische Lehrer in seinen Zöglingen hervorruft. Wir sagen: noch viel weniger als dies. Denn dafs heutigen Tages, wo vom Lehrer alles Mögliche verlangt wird, der unphilosophische Lehrer wenigstens ein tüchtiger, wenn auch sehr beschränkter Spezialist sei und wenigstens auf diese Weise achtunggebietend im Sinne der Philologen alter Ära dastehe, ist kaum noch der Fall.

Vielleicht haben wir schon des Selbstverständlichen zu viel gesagt. Doch glaubten wir uns verpflichtet, in kurzen Zügen nachzuweisen, dafs philosophische Bildung für den Lehrer doch kein überflüssiger Luxus ist. Denn sie schafft geradezu den Lehrinhalt, dient nicht etwa blofs zur Dekoration desselben. Darum kann sie auch nicht etwa ersetzt werden durch Überlegenheit in der Methode, wie Koppelmann behauptet. Denn der Begriff Methode ist nicht rein formaler Natur, vielmehr kann er erst dann von dem auf methodische Weise gebotenen Lehrinhalt auf dem Wege der Abstraktion losgelöst werden, wenn jener qualitativ und quantitativ vorher vollständig bestimmt ist, da ja die Methode nur Mittel zum Zweck ist. Ist der Lehrinhalt unvollständig, so würde es ein ὕστερον πρότερον bedeuten, dann überhaupt noch von Methode zu sprechen. Weil Koppelmann die beiden nur in Gedanken trennbaren Seiten des Lehrerberufs, die inhaltliche und die formelle, als thatsächlich getrennt auffafst und den Lehrer eine Form ohne Inhalt sein läfst, kommt er zu seiner Behauptung, der Lehrer brauche keine philosophische Bildung.

Philosophisch gebildete Männer sind allein im stande, den Lehrinhalt am meisten auszunutzen, mag man nun über das Mafs an Philosophie, das auf der höheren Schule geboten werden mufs, noch so gering denken. Thatsächlich wird aber selbst philosophische Propädeutik auch heute noch auf den höheren Lehranstalten gelehrt und wird und mufs immer gelehrt werden, wenngleich formell dieser Unterricht aufgehoben erscheint. In Wirklichkeit ist er nicht beseitigt, sondern hat nur die Form gewechselt, insofern der Fachunterricht die philosophische Belehrung in sich aufnehmen soll.[1]) Die Ursache dieser Metamorphose scheint uns weniger darauf zu beruhen, dafs man etwa glaubte, gegenwärtig ganz ohne Philosophie auskommen zu können, sondern auf Erwägungen teils pädagogischer, teils schultechnischer Art. Letztere dürften vielleicht sogar im Vordergrunde stehen. Da ein auch nur minder tüchtiger philosophischer Unterricht bei weitem nachteiligere Folgen zeitigt als ein

[1]) Vgl. Ziegler a. a. O. Die preufsischen Lehrpläne fordern Lektüre philosophischer Lesestücke und Mitteilung der Logik und empirischen Psychologie. Ein philosophisches Lesebuch fordert auch Kränkel, Schulprogramm, Lahr 1897, S. 18.

weniger guter Unterricht in anderen Lehrfächern und philosophisch geschulte Lehrer nicht allzuhäufig gefunden werden, wozu noch kommt, dafs eine Didaktik des philosophischen Unterrichts[1]), welche modernen[2]) Anforderungen völlig entspräche, noch kaum in den Anfängen vorhanden ist, so konnte es zweckmäfsig erscheinen, die Mitteilung des nach wie vor wünschenswerten Mafses an philosophischer Erkenntnis ganz dem Belieben des Fachlehrers zu überlassen. Dagegen bestehen freilich die Bedenken, dafs dann eine Gewährleistung — im beschränkten Mafse ist eine solche immerhin wünschenswert[3]) —, oh die Schüler wirklich philosophische Kenntnis gewonnen haben, nicht vorhanden ist, und dafs es fraglich bleibt, oh denn der Fachunterricht im stande sei, den ganzen philosophischen Elementarunterricht, d. i. die Grundbegriffe der Psychologie, der Erkenntnistheorie, welche an die Stelle der ehemals weitläufig vorgetragenen aristotelischen Logik treten mufs, der Metaphysik, die notwendig die Erkenntnistheorie vervollständigen mufs, in sich aufzunehmen. Wäre letzteres der Fall, so ergiebt sich die Notwendigkeit philosophischer Durchbildung für jeden Lehrer in nicht geringerem, ja im Gegenteil in noch höherem Grade, als wenn der philosophische Unterricht vom Fachunterricht gesondert wäre. Denn dann müfste, wie Ziegler will, jeder Lehrer, der Philologe, der Historiker, der Mathematiker, der Religionslehrer, jeder nach seinem Spezialgebiet, sein Teil zum philosophischen Elementarunterricht beitragen, während im entgegengesetzten Falle der Fachlehrer versucht sein könnte, die philosophische Belehrung von sich zu weisen unter Berufung darauf, dafs dieselbe Domäne eines einzelnen sei. In Wirklichkeit kann sie dies natürlich niemals sein, auch wenn es sich empfehlen sollte, einen gesonderten philosophischen Unterricht einzuführen. Denn unmöglich könnten die einzelnen Fachlehrer an der Art und Weise der Behandlung der Grundbegriffe ihrer Spezialwissenschaften seitens des Lehrers der philosophischen Propädentik vorübergehen, vielmehr sind sie geradezu genötigt, schon um der blofsen Forderung der Konzentration willen ihrerseits dazu Stellung zu nehmen. Wird für den philosophischen Unterricht die Form einer eigens für denselben bestimmten Lehrstunde — eine solche genügt u. E. durchaus — gewählt, so ist die Gefahr, dafs dieser Unterricht ins Platte und Triviale ausarte, unleugbar vorhanden, weil geeignete Anknüpfungspunkte philosophischen Denkens dann nicht so leicht zur Hand sind, vielmehr erst mehr oder weniger künstlich herbeigeschafft werden müssen. Der Lehrer wird natürlich um solche Anknüpfungspunkte nie verlegen sein, doch wird es nicht geringe Schwierigkeit verursachen, auch die Aufmerksamkeit des Schülers auf jene Punkte zu konzentrieren, eben weil sie willkürlich gehotene sind. Es kann infolge dieser Schwierigkeit leicht geschehen, dafs der Lehrer in der Wahl der Ausgangspunkte wenig variiert, und doch kommt es beim propädeutischen philosophischen Unterricht gerade auf Vielfältigkeit der Ausgangspunkte an. Der Schüler mufs zuvörderst eine Ahnung davon bekommen, dafs

[1]) Gefordert von Paulsen, Centralorgan u. s. w. S. 30.

[2]) Willmanns neustes Buch leidet an konfessioneller Beschränktheit.

[3]) Dagegen Ziegler a. a. O.

jedwedes einzelnste Element der Erfahrung, jedes Ding, jeder Vorgang, Ausgangspunkt philosophischer Gedankenreihen sein kann. Und stets mufs der Lehrer immer wieder neue Ausgangspunkte herbeischaffen, daran möglichst verschiedene solche Gedankenreihen knüpfen, aber immer nur eine kurze Strecke weit, um bald wieder zur Erfahrung zurückzukehren, da naturgemäfs der Schüler länger ausgesponnene philosophische Erörterungen noch nicht vertragen kann. Ausgangspunkte philosophischer Erörterungen bieten sich nun von selbst in den einzelnen Unterrichtsfächern dar, und so könnte man meinen, dafs der philosophische Unterricht am besten in den Fachstunden mit erledigt werden könne, und das ist ja auch die Ansicht der Lehrpläne, falls man die namentlich gelegentlich des deutschen Unterrichts geforderte elementare Unterweisung in der Logik und empirischen Psychologie heute noch philosophischen Unterricht[1]) nennen kann, was wir bezweifeln. Denn es handelt sich dabei anscheinend mehr um gedächtnismäfsige Übermittelung gewisser Kategorien der Logik und Psychologie alten Stils denn um die allein wertvolle Einführung in die psychologische und daran anschliefsend erkenntnistheoretische Betrachtung des Bewufstseinsinhaltes. Es hat also die Verlegung der philosophischen Unterweisung in die Fachstunden manches für sich, doch möchten wir trotzdem diese Form nicht befürworten, weil wir der Ansicht sind, dafs darunter der Fachunterricht leiden mufs. Aufgabe dieses sind beispielsweise die von Ernst Laas[2]) geforderten dialektischen Übungen im fremdsprachlichen und deutschen Unterricht der Oberstufe, für welche er Zeit durch ausgiebigere Pflege der Privatlektüre freigemacht wissen will. Und wer wollte leugnen, dafs solche Übungen, denen sich später eine Darstellung der Gesetze der Logik anschliefsen mufs, in unvergleichlich höherem Grade die Denkschärfe auszubilden geeignet sind als das ewige Übersetzen und wieder Übersetzen, das sich mit dem blofsen Verständnis des Inhalts begnügt, wohl auch isolierte Bemerkungen über das logische Verhältnis der Teile veranlafst, zu einem Nachbilden oder Neuschaffen eines verwickelteren Gedankenverlaufes aber in der Regel wenig Gelegenheit bietet.[3]) Es ist aber eben darum der Fachunterricht nicht im stande, alles an Philosophie in sich aufzunehmen, was auf einer höheren Schule geboten werden mufs. Aufnehmen kann er wohl jene soeben erwähnte Unterweisung in der formalen Logik, doch bedeutet diese, wie Polle[4]) mit Recht bemerkt, noch keine Philosophie, so wenig wie die Mitteilung der Kategorien der populären Psychologie. Versucht der Fachunterricht mehr aufzunehmen, so mufs er entweder Schaden nehmen oder das Gelegentliche der gebotenen philosophischen Unterweisung hebt alle Wirkung auf.[5]) Was sich für uns aus diesen Verhältnissen zu ergeben scheint, ist die Notwendigkeit einer besonderen zusammenhängenden elementaren Einführung in die wissenschaftliche Psychologie, und, was ganz besonders wichtig ist, daran anschliefsend in die Erkenntnistheorie unter Zuhilfenahme eines philosophischen Lesebuchs zwecks

[1]) Das wünschenswerte philosophische Lesebuch existiert noch nicht.
[2]) Deutscher Unterricht 1886 S. 207. [3]) Aufsätze genügen u. E. nicht.
[4]) Schulprogr. d. Vitzthumschen Gymn. Dresden 1894. [5]) Vgl. Polle.

Darbietung von Anknüpfungspunkten. Dieser Teil der Philosophie mufs notwendig von jedem, der sich wissenschaftlichen Studien zuwendet — und die höhere Schule mufs doch ihre Anordnungen im Hinblick auf künftige Jünger der Wissenschaft treffen —, studiert werden. Denn wer sich dem Erkennen ohne jedwedes Bewufstsein, was Erkennen überhaupt bedeutet, rein instinktiv, hingiebt, kann zwar ein recht tüchtiger Handlanger der Wissenschaft werden, den Namen eines wissenschaftlich gebildeten Mannes kann er n. E. nicht in Anspruch nehmen. Zu einem solchen gehört nicht allein die Beherrschung einer Spezialwissenschaft, sondern auch ein begründetes Urteil dafür, in welchem Verhältnisse sich dieselbe zu anderen Wissenschaften befinde. Denn nur so kommt dem Vertreter einer Einzelwissenschaft zum Bewufstsein, welche Bedeutung dieselbe im System menschlicher Erkenntnis einnehme. Um das beurteilen zu können, mufs man aber wissen, was Erfahrung überhaupt ist und in welcher Weise die Bearbeitung derselben durch das Denken vor sich geht. Nur dann läfst sich z. B. das Verhältnis der Naturwissenschaften zu den Geisteswissenschaften richtig beurteilen. Dafs man die Aneignung philosophischer Einsicht ganz der Universität überlassen müsse, ist eine Meinung, die oft genug[1]), neuerdings wieder von Baumeister, widerlegt worden ist. Alle Interessensphären, welche vom künftigen akademisch gebildeten Lehrer, doch auch von anderen Angehörigen des weiten Berufs der 'cura animarum' verlangt werden müssen, müssen auf der höheren Schule wenigstens aufgeschlossen sein, weil sich notorisch nur schwer und, wenn es geschieht, oft in wenig fruchtbarer Weise der sich selbst überlassene Mensch gänzlich neuen Interessen zuwendet. Paulsen bemüht sich nachzuweisen, wie philosophische Bildung ganz unmittelbar für die Praxis aller gelehrten Berufe, nicht blofs des Lehrers, nützlich sei. Gewifs kann man in dieser Weise über den Gegenstand verhandeln, doch, meinen wir, hätte es etwas Banausisches an sich, die Frage nach dem unmittelbaren 'Nutzen' philosophischer Einsicht allzusehr in den Vordergrund zu stellen. Unsere Ansicht ist die, dafs ein Mann eines wissenschaftlich vorbereiteten Berufs per se im stande sein sollte, einen Kant, auf den wir Deutschen in keinem geringeren Grade stolz sein dürfen als auf unsere so oft bei jeder Gelegenheit im Munde geführten Dichter, Feldherrn, Musiker und Staatsmänner, einigermafsen zu würdigen und sich über die obsolete Meinung zu erheben, als sei die Philosophie ein Aggregat willkürlicher Spekulationen, das in unserer praktischen Zeit nur noch Sonderlinge beschäftigen könne.

Aber selbst abgesehen vom Beruf des Schülers als eines künftigen Vertreters der Wissenschaft ist die Kenntnis der Philosophie, speziell der Erkenntnistheorie, für ihn als denkenden Menschen notwendig. Nur diese ermöglicht beispielsweise eine normale Lösung der Krisis, welche, sei es auch in noch so schwachem Grade, wohl jeder jugendliche Mensch besteht, was sein Verhalten zur sogenannten positiven Religion betrifft. Radikalismus, und noch

[1]) Vgl. Polle, Paulsen a. a. O., Uhlig, Hum. Gymn. 1895, S. 132, Zillgenz, Schulprogr. Waren 1884.

weit häufiger Indifferentismus, durchsetzt mit gedankenlosester Annahme gegebener Standpunkte, ja oft krassester spiritistischer Aberglaube beherrschen heute einen grofsen Teil der sogenannten Gebildeten. Das kann nicht anders sein, wenn dem Menschen kein Mittel an die Hand gegeben ist, aus der blofsen Skepsis heraus den Weg zu finden zur Wahrheit. Zwar ringt er darnach, wahrhaft Mensch zu sein, d. h. die in ihm streitenden Gegensätze zur Harmonie zu versöhnen, aber die nicht anders als grausam zu nennende Vorenthaltung der Philosophie ist die Ursache, weshalb er nach kurzem Ringen die Hoffnung aufgiebt, jemals zum Ziele zu gelangen und sich lieber einer der vorbezeichneten Richtungen in die Arme wirft. Wenn unserem Volke die Religion wiedergegeben werden soll, so kann das nur so geschehen, dafs das eigene Denken jeden Menschen dazu führt, die logische Berechtigung, ja Notwendigkeit der meisten religiösen Ideen zu erkennen und gemäfs dieser Einsicht zu handeln, d. h. für uns die jeweilig gegebene Form der Ausprägung der religiösen Ideen zu achten als historisch geworden, dabei aber nie Sklave einer Form zu werden, die als viele Jahrhunderte hinter unserem veränderten religiösen Bewufstsein zurückgeblieben sich jetzt entweder demselben anpassen, oder aber, wo das nicht mehr möglich ist, durch eine neue ersetzt werden mufs. Denn der Götzendienst der Form ist der Tod alles wahrhaft religiösen Empfindens, und ihn lehrt die Philosophie brechen. Kant, der gröfste Philosoph, war doch im Innersten tief religiös, ja seine ganze Philosophie ist eigentlich aus religiösen Tendenzen entsprungen. Er, der Allzermalmer aller überlebten Formen des Denkens und Fühlens, spricht doch mit dem Gefühle tiefster Andacht vom gestirnten Himmel über unserem Haupte und dem sittlichen Gesetz, dem kategorischen Imperativ, in uns. Und wie kaum eine andere Wissenschaft ist die Philosophie geeignet, dem Menschen innere Unabhängigkeit des Geistes zu verleihen, so dafs er in gewissem Sinne sprechen kann: omnia mea mecum porto. Und nur wer sich selbst eine in sich abgeschlossene, vollendete Welt des Geistes zu bilden vermag, ist erhaben über die Zufälligkeiten des Lebens und kann sich da wohl fühlen, wo mancher Nörgler vergeblich nach des Lebens Bächen senfzt.

Was die vielfach betonte Schwierigkeit des Verständnisses einer Einleitung in die Philosophie auf der Oberstufe der höheren Schule anlangt, so fragt Polle mit Recht: Wer ist besser daran, der Oberprimaner, der sich stets bei seinem Lehrer Rats erholen kann, oder der etwa ein Jahr ältere Student, der Katheder-gelehrsamkeit schwarz auf weifs nach Hause trägt?[1]) Und ob wirklich nach Beseitigung der dogmatischen Philosophie durch Kant eine zusammenhängende Unterweisung in dieser Wissenschaft unmöglich ist? Ziegler[2]) behauptet dies, mit Unrecht. Denn eine gelegentliche Unterweisung in philosophischen Begriffen, in die einzelnen Fachstunden verlegt, kann sich doch wohl ebensowenig in dogmatischem Fahrwasser bewegen wie ein wöchentlich einstündiger zusammenhängender philosophischer Unterricht. Also auch er kann nicht glauben,

[1]) Vgl. auch Uhlig a. a. O. S. 132, Paulsen S. 27. [2]) A. a. O. S. 18.

dafs es unmöglich sei, reiferen Schülern sozial-ethische Ideen begreiflich zu machen und sie in die kritische Denkweise auf erkenntnistheoretischem Gebiete vorbereitend einzuführen, z. B. was den Kausalbegriff anlangt. Wir meinen, es dürfte nicht allzuschwer halten, hier den Standpunkt Humes, den Angelpunkt des Kritizismus, einigermafsen zum Verständnis zu bringen. Ob es möglich ist, Schüler zu einem völligen Verständnis des Kantschen Systems anzuleiten, was Polle behauptet, ist freilich sehr fraglich, scheint uns aber auch über die Grenzen eines einleitenden philosophischen Unterrichts hinauszugehen. Dafs ein solcher, nach Art und Weise der berühmten Karlsschule betrieben, heutigen Tages ein Unding ist, darin hat Ziegler freilich recht. Doch beweist dies nichts gegen die Möglichkeit eines eigenen philosophischen Unterrichts, wie wir ihn fordern. Und diesen mufs nach unseren obigen Ausführungen jeder in Prima unterrichtende Lehrer erteilen können.

Ohne Philosophie fehlt, wie wir sahen, der höheren Schulbildung der Abschlufs, der nur darin bestehen kann, dafs der Schüler durch Darbietung eines Umrisses der modernen Welt- und Lebensanschauung — im Grunde genommen giebt es trotz aller Mannigfaltigkeit im einzelnen nur eine solche, nämlich die auf die Wissenschaft gegründete — in den Stand gesetzt werde, zur Einheit des Denkens, Fühlens und Wollens zu gelangen.

Einem ohne philosophische Erkenntnis betriebenen Fachunterricht fehlt es an Leben und Direktive; er erstarrt zum toten alexandrinischen Schulwissen.[1]) Wie will da Koppelmann es rechtfertigen, wenn er sagt, dafs der Lehrer nur hier und da Vorteil habe von philosophischen Studien, und dafs er nur bei besonderem Drange sich dem Philosophieren widmen solle, dafs er aber niemals dadurch ein interessanter Lehrer werde? Letztere Behauptung des Verf. wird schon mit seiner Anerkennung des Wertes philosophischer Bildung für den Unterricht in den Oberklassen hinfällig; darin aber hat er zweifellos recht, dafs philosophische Durchbildung nur einem inneren Berufe zu dieser nun einmal tiefsten aller Wissenschaften entspringen kann. Aber eben diesen inneren Drang zu philosophieren darf man nicht beim Lehrer als einen zuweilen vorhandenen, aber nicht zu fordernden hinnehmen, sondern man mufs ihm denselben geradezu zur heiligen Pflicht machen. Denn wir leugnen, was der Verf. behauptet, dafs nämlich jemand ohne Kenntnis der Ethik, der also die Weltanschauung seiner Schüler nur wenig zu fördern im stande sein wird, was Verf. selbst eingesteht, trotzdem noch ein ausgezeichneter Religionslehrer sein könne. Wenn freilich von mancher Seite in intensiverem Betriebe der Philosophie auf der höheren Schule alles Heil erwartet wird, so möchten wir darin einen folgenschweren Irrtum erblicken. Wenn irgendwo, so mufs hier aufs nachdrücklichste vor einem Zuviel gewarnt werden. Gerade den für philosophische Erörterungen am empfänglichsten Schülern wird mit einer Hegung dieser Neigung auf der Schule in der Regel kein Dienst erwiesen. Sie werden infolgedessen gar leicht zu eitlen, weltfremden Grüblern, die den Weg

[1]) Vgl. Ziegler a. a. O. S. 20.

zum Herzen ihrer Mitmenschen selbst dann nicht finden können, wenn sie es selbst aufs sehnlichste wünschen. Mancher fühlt sich infolgedessen innerlich unglücklich, nnd diese Dyskolie kann sogar ein schweres Hindernis auf seinem Lebenswege werden. Der philosophische Unterricht soll sich also vorzugsweise gerade an die für philosophisches Denken nicht besonders empfänglichen Schüler wenden, bei denen jene Gefahr, die so oft gegen den philosophischen Unterricht angeführt wird, nicht zu befürchten ist, während bei jenen anderen der Lehrer eher auf eine gewisse Hemmung bedacht sein mufs. Wird dieser Fordernng stattgegeben, so wird niemand mehr behanpten wollen, dafs jener Unterricht, auch als besonderer betrieben, schon ein Zuviel bedeute. Im Gegenteil wird es wohl in den überwiegenden Fällen eintreffen, dafs herzlich wenig, manchmal vielleicht sogar nichts erreicht wird. Das Mafs philosophischer Kenntnisse, das der Lehrer der Oberstufe bieten soll, bestimmt sich infolgedessen von vornherein als ein gewifs recht bescheidenes, dem man, einem bescheidenen Mauerblümchen gleich, aber auch sein Dasein nicht mifsgönnen soll.

Jeder Lehrer mufs Philosoph sein, weil er, sei es nun als Vertreter der sprachlich-historischen, sei es der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, Philosophie in irgend welcher Form auf der Oberstufe lehren mufs. Aber selbst wenn wir jene oben von uns abgelehnte Trennnng des Fachmanns und Lehrers in unserer Person, wie sie Verf. bestimmt, annehmen, wenn wir also vom Stoff, den der Lehrer bietet, einmal absehen, selbst dann werden wir finden, dafs der so definierte Lehrer von der Philosophie vielleicht doch einigen Nntzen haben kann. Mit Recht nennt Verf. die erzieherische Kraft der Persönlichkeit, die sich aus mehreren von ihm genannten Faktoren zusammensetzt, als ausschlaggebend beim Erziehungswerk. Sichere Haltung, Konsequenz und stets sich gleichbleibende Liebe zur Jugend scheinen uns hier die Hauptfaktoren zu sein, und zweifellos stehen genannte Eigenschaften in engstem Zusammenhange mit der vom Verfasser gleichfalls genannten intellektuellen Überlegenheit, wohl nicht relativen über die Schüler, was selbstverständlich wäre, sondern absoluten. Gewifs, alle ernst betriebene Wissenschaft verschafft dem Menschen dieses Bewufstsein, und der reine Gelehrte, der den Hörern seine Spezialwissenschaft vorträgt, braucht sich dasselbe natürlich nicht erst vom Philosophiestudium zu holen. Aber der Lehrer? Sein Beruf weist ihn geradezu auf Beschäftigung mit der Philosophie hin, sofern eben diese in den Unterrichtsstoffen der Oberstufe latent enthalten sein mufs, da es sich ja auf der Schnle nicht um Darbietung von Spezialwissenschaft, sondern nm Erziehung zum *φιλοσοφεῖν* im weitesten Sinne — auch heute noch ist philosophisches Denken in weitem Umfange identisch mit logischem Denken überhaupt —[1]) mittels irgend welcher Stoffe handelt. Je mehr der Lehrer denselben in dieser Beziehung abzugewinnen vermag, ohne sich natürlich allzusehr von der gegebenen Grundlage zu entfernen, um so mehr besitzt er erzieherische Kraft und wird leichter den Auf-

[1]) Ziegler a. a. O. S. 15: Man mag über die Philosophie denken was man will, eins ist sicher, philosophieren heifst denken, selbständig denken.

gaben seines Berufes gerecht. Die Autorität eines Lehrers kann leicht Schaden nehmen, wenn er nicht wenigstens in manchen Fällen den Schülern die sich ihnen, sei es nun anläfslich des Unterrichts, sei es infolge anderweiter Anregung, aufdrängenden Probleme auf ihre philosophische Grundlage zurückzuführen unternimmt, wohl auch gelegentlich es für geboten halten kann, einem solchen Problem etwas näher zu treten.[1]) Ganz umgehen lassen sich dergleichen Dinge nicht, sollen es auch nicht, wenn der Spruch non scholae, sed vitae discimus wahr bleiben soll. Denn zum Leben gehört doch wohl, dafs die tiefsten Probleme, die dasselbe dem Menschengeiste stellt, den Schülern in ihrer Allgemeinheit wenigstens einmal vor Augen gestellt worden sind.

Sonach wäre, was die Oberklassen anlangt, die erzieherische Kraft mittelbar von der philosophischen Durchbildung abhängig. Sollte uns nun nicht vielleicht auch gelingen nachzuweisen, dafs eine unmittelbare Abhängigkeit vorhanden ist? Solche wird, wenn einmal vorhanden, natürlich auch in den oberen Klassen zur Geltung gelangen, doch müfsten wir zwecks reinlicher Führung des Nachweises einer unmittelbaren Abhängigkeit uns an Klassen halten, wo nicht zugleich eine mittelbare vorhanden oder dieselbe doch wenigstens eine minimale ist, also, um ganz sicher zu gehen, an die unteren. Und da scheint es uns doch, dafs derjenige Lehrer, welcher sich mit den tiefsten Problemen abstrakten Denkens andauernd beschäftigt und sich in seiner Art und Weise Welt und Menschen zu betrachten auf das denkbar weiteste entfernt hat vom naiven Denken des jugendlichen Schülers, weit entfernt etwa, den Weg zu demselben nicht mehr zurückzufinden — denn davor bewahrt ihn seine auf philosophischem Wege gewonnene nähere Kenntnis des ursprünglichen Bewufstseinsinhaltes — vielleicht gerade mit ganz besonderer Lust und Liebe sich hineinversetzt in den glücklichen, naiven Bewufstseinszustand des Kindes. Die Berufsfreudigkeit kann, ja mufs dadurch gesteigert werden, wenn man die kindliche Natur an diesem Mafsstabe schätzen gelernt hat, und leicht wird einem solchen Lehrer die Liebe zur Jugend die rechte Bahn weisen. Da er als philosophische Persönlichkeit seinen Schülern äufserst ferne steht, wird er nicht wohl in den schweren Fehler des Schönthuns mit ihnen verfallen, in jene weibische, eitle Buhlerei um die Gunst unreifer Knaben, die einen so überaus abstofsenden Eindruck macht und die verderblichsten Wirkungen zeitigt. Vielmehr wird er im dauernden Verkehr mit den Schülern mehr ernste Zurückhaltung bewahren und ihnen eher als nüchterner Verstandesmensch denn als Gefühlsmensch gegenübertreten, und damit ist ein grofser Teil der Eigenschaften gegeben, welche die erzieherische Kraft der Persönlichkeit ausmachen. Diese ist nach unserer Ansicht um so gröfser, je mehr der Lehrer den Schülern vorwiegend intellektuell entgegentritt. Der Schüler, selbst der jüngste, besitzt so viel Schlufsvermögen, um die Zuneigung des Lehrers zu ihm aus dessen Handlungen zu folgern. Dafs der Lehrer aber trotzdem es nicht verlernt, mit den jugendlichen Herzen mitzufühlen — mag er auch seinen Gefühlen selten

[1]) Paulsen a. a. O. S. 25: Man soll Jünglinge nicht wie Knaben behandeln.

und wenig Ausdruck verleihen —, dazu hilft ihm, wie schon gesagt, sein gesteigertes Wohlgefallen an der Eigenart kindlicher Bewufstseinsthätigkeit. Jede normale Äufserung derselben wird ihm Freude bereiten, und er wird in dem Grade es als Erholung betrachten, mit Kindern zu verkehren, als er selbst Philosoph ist, eine Wahrheit, die einleuchtender wird, wenn man sich an die in gewissen besonders unphilosophischen Kreisen übliche Beurteilung des Lehrerberufs erinnert. So wird er auch frei bleiben von jenem anderen Fehler, wir meinen, er wird nicht leicht darein verfallen, die Unbefangenheit der kindlichen Gemüter durch eine bornierte Schreckensherrschaft erbarmungslos zu vernichten. — Sind es so wesentlich Gegensätze, welche hier einigend wirken, so giebt es doch auch ein einigendes Band der Gemeinschaft zwischen dem philosophischen Lehrer und seinen Schülern. Die intellektuelle Thätigkeit beider nämlich richtet sich, soweit sie beim Schüler eine spontane, von der Schule unbeeinflufste ist, auf dasselbe Objekt, nämlich die Aufsenwelt als solche, als Einheit gefafst, nur ist das Resultat der beiderseitigen Betrachtung, wie schon gesagt, ein diametral entgegengesetztes. Mit Recht sagt Schopenhauer, dafs sich die Kinder mehr erkennend verhalten als die Erwachsenen unter gleichen Umständen, und führt darauf den ernsten, schauenden Blick vieler Kinder zurück, den Rafael als Maler so glücklich zu benutzen gewufst habe. Dieser vorwiegenden, dauernden Richtung der intellektuellen Bewufstseinsthätigkeit auf dasselbe Objekt beim Lehrer und beim Schüler entspringt sogar mancher glückliche Gedanke im Unterricht, zum mindestens ist dieselbe ein wichtiges Moment, den Lehrer den Schülern unmittelbar näher zu bringen, das auf keinen Fall durch irgend ein anderes Objekt wissenschaftlichen Studiums in diesem Sinne ersetzt werden kann, eben darum, weil dann die Identität der Objekte nicht mehr vorhanden sein würde. Nur das philosophische Studium kann das unmittelbar leisten, weil einzig und allein dieses im kindlichen Bewufstsein ein Analogon hat. Was wir hier über unmittelbare Abhängigkeit der erzieherischen Kraft von philosophischer Durchbildung in Bezug auf die unteren Klassen ausgesprochen haben, kann ruhig auf alle ausgedehnt werden. Denn das Denken selbst des oberen Schülers steht, bei allem Respekt vor unseren Primanern, seiner formellen Eigenart nach im Vergleich mit dem philosophischen Denken des Lehrers bei weitem näher dem Denken des zehnjährigen Knaben.

Fassen wir unsere Resultate noch einmal kurz zusammen, so glauben wir nachgewiesen zu haben, dafs der Lehrer nicht empirischer Psychologe im modernen Sinn des Worts zu sein braucht — hierin konnten wir uns an Koppelmann anschliefsen —, ferner dafs der Lehrer der Oberklassen Philosoph sein mufs, ferner dafs es sich für jeden Lehrer wenigstens sehr empfiehlt, Philosoph zu sein. Was wir übrigens oben über die unmittelbare Abhängigkeit der erziehrischen Persönlichkeit von philosophischen Studien geäufsert haben, gilt selbstverständlich nur unter der Voraussetzung ernsten und intensiven Betriebs dieser Studien, sowie unter Ausscheidung anderer die Entwickelung der Lehrerpersönlichkeit zu stören geeigneten Einflüsse. Wir sind natürlich weit entfernt behaupten zu wollen, der philosophierende Lehrer müsse

eo ipso eine tüchtige Lehrerpersönlichkeit sein. Auch das wollen wir nicht behaupten, dafs philosophische Studien etwa ein notwendiger Faktor der Lehrerpersönlichkeit sein müfsten, soweit wir von dem in oberen Klassen gebotenen Lehrstoff absehen; vielmehr können mittelbar auch wissenschaftliche Studien anderer Art — aber solche müssen durchaus vorhanden sein — das Gleiche leisten. Aber es bleibt darum doch wahr, dafs philosophische Stndien für jedweden Lehrer ganz unmittelbar nützlich sind und darum aufs äufserste einem jeden nahegelegt werden müssen. Hier mufsten wir Koppelmann entgegentreten. Er sagt: Pädagogik ist nicht angewandte Psychologie = Philosophie; wir sagen: Pädagogik ist nicht angewandte Psychologie, aber Pädagogik ist im höchsten Sinne angewandte Philosophie. In indirektem Sinne ist natürlich das Studinm der empirischen Psychologie für den Lehrer ebenfalls nützlich, sofern nämlich dieser nicht Philosoph sein kann, ohne vorher die Grundlage der Philosophie stndiert zu haben. Dieser selbstverständliche Umstand wird diejenigen Leser nnserer Abhandlnng versöhnen, die in deren Eingang eine Perhorreszierung psychologischer Studien unsererseits erblicken zn müssen meinten. — Gerne geben wir übrigens zum Schlufs Wilhelm Koppelmann zu, dafs wir einen Teil unserer Ausführungen znrückznnehmen genötigt wären, falls wir uns streng an die in seiner Abhandlung gebrauchten Wörter 'Psychologie' nnd 'Philosophie' zu halten hätten. Doch würden wir dann entgegen den Absichten des Verfassers unsere Unterscheidung hineinlegen. Dessen zu Eingang seiner Abhandlung vorgenommene Identifizierung beider Begriffe, sowie auch dementsprechend am Schlufs der Umstand, dafs er sein Resultat in gleicher Weise für beide zieht, berechtigen uns, den jeweilig in Koppelmanns Text gebrauchten Ausdruck für sachlich bedentungslos zu halten.

GEDANKEN ÜBER DIE GESTALTUNG DES GRIECHISCHEN UNTERRICHTS BEI EINFÜHRUNG DES GRIECHISCHEN LESEBUCHS VON U. v. WILAMOWITZ

Von Karl Kromayer

Das in der Junikonferenz von 1900 in Berlin angekündigte und seitdem mit Spannung erwartete griechische Lesebuch von U. v. Wilamowitz-Möllendorff ist erschienen, und zwar nur mit wenigen Abweichungen von dem in jener Konferenz vorgelegten Entwurfe; je zwei Halbbände Text und Erläuterungen. Hier den Inhalt im einzelnen aufzuzählen, erscheint überflüssig, da die 'Ankündigung' durch die Weidmannsche Buchhandlung, sowie die mit derselben abgedruckte 'Vorrede' wohl in jedermanns Händen sind und das Bedeutsamste im Laufe der weiteren Besprechung von selbst hervortreten wird. Wohl aber verlohnt es sich, auf den Zweck des Buches und auf die Gestaltung, die der griechische Unterricht auf dieser Grundlage nach Wilamowitz' Ansicht zu gewinnen hat, näher einzugehen. Es ist dabei auf das Referat von W. 'Über den griechischen Unterricht auf dem Gymnasium' (abgedruckt in 'den Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts in Berlin 6.—8. Juni 1900' S. 205—217) und die Vorrede des eben erschienenen Lesebuchs zurückzugreifen.

W. übersieht von der hohen Warte der Wissenschaft mit der ganzen Begeisterung, die eine gründliche wissenschaftliche Vertiefung und eine lebendige Empfänglichkeit für alles Grofse und Schöne zu erzeugen im stande sind, das grofse Arbeitsgebiet des griechischen Volkes, der griechischen Kultur. 15 Jahrhunderte hindurch ist es das Kulturvolk gewesen; denn selbst das ganze Römertum ist nur eine 'integrierende Provinz' dieser Weltkultur. Das Christentum hat sich auf ihrem Boden entwickelt, auf allen wissenschaftlichen Gebieten, die überhaupt im Altertum angebaut werden, sind die Griechen Führer, und selbst die Wurzeln unserer sogenannten exakten Wissenschaften reichen bis in den griechischen Boden hinein. Von diesem grofsen Wirken des griechischen Geistes soll nun der Schüler eine unmittelbar durch die Lektüre vermittelte Anschauung gewinnen und hiermit der Stachel in seine Seele eingepflanzt werden, auf dem gewonnenen Boden weiter zu arbeiten, so dafs ihm eine Ahnung von dem historischen Werden und dem grofsen Zusammenhange aufgeht, in dem auch unser Kulturleben mit dem griechischen steht. Bei dieser grofsen Perspektive verlieren die bisher fast ausschliefslich gepflegten Schriftsteller der sogenannten klassischen Periode das Recht der ausschliefslichen Berücksichtigung. Homer soll auf die Sekunda beschränkt, Xenophon

nnr in Proben gelesen werden, die Tragiker (und zwar nicht blofs Sophokles) werden nach O I gelegt. Herodot soll in grofsen Abschnitten bchandelt werden. Besonderes Gewicht aber wird auf die Lektüre Platons gelegt, von dem aufser Apologie und Kriton noch ein gröfserer Dialog (etwa Phädon, Gorgias, 1. Buch des Staates) zu lesen ist. Denn 'diese Dialoge mit ihrem religiösen Feuer sind dazn angethan, in der Jugend statt blasierter Fertigkeit den schwärmerischen Zug zu wecken, der ihr so gut steht, nnd von selbst schlägt sich die Brücke zn Panlns. Platon im griechischen, Goethe im deutschen, Paulus im Religionsunterrichte, diese drei Herzenskündiger, zusammen wirkend, werden unseren Söhnen die Seele mit einem Geiste stärken, der sie gegen die Ansteckung durch die schlimmsten Gifte der Gegenwart immun macht'.

Zur Verwirklichnng dieser Ideen hat nnn W. das Lesebuch geschrieben und ausgehend von dem echt pädagogischen Gedanken, dafs das Griechische mit allen Unterrichtsgegenständen in fruchtbaren Zusammenhang gebracht werden müsse, in einem Umfange, in dem auch die mathematischen nnd naturwissenschaftlichen Fächer Berücksichtigung finden. Diese Lesestücke reichen hinein in den Hellenismns nnd bis tief in die Kaiserzeit; die Dichter (mit Ausnahme eines Stückes aus Äschylos' Persern und einiger lyrischer Stücke aus Aristoteles' Politie der Athener) und ebenso Herodot sind grundsätzlich ausgeschlossen, da sie sich ohnedies in den Händen der Schüler befinden. Da aber von Thnkydides nnd Demosthenes einige ganz hervorragende Proben aufgenommen sind, so ist die Vermutung nicht unberechtigt, dafs W. die Lektüre auf diese Stücke beschränkt und also z. B. die sizilische Expedition und die philippischen Reden ausgeschlossen wissen will.

Das eigentliche Arbeitsgebiet für das Lesebuch, ohne dafs seine Verwendung anch in anderen Klassen ausgeschlossen ist, soll die U I sein, und zwar möge in einem Halbjahre die historisch-geographische, im zweiten die philosophisch-wissenschaftliche Seite Berücksichtigung finden; wobei es aber nicht klar hervortritt, ob dort noch andere Lektüre betrieben werden soll.

Fügen wir noch weiter hinzu, dafs W. den Beginn des griechischen Unterrichts mit Homer befürwortet, znr Erleichterung des Unterrichts den Gebrauch der Accente beim Schreiben ausschliefst, den Unterricht in der Grammatik aber auch in O I festhält, so haben wir in grofsen Zügen ein Bild dieser reformatorischen Ideen.

Dabei ist noch zu bemerken, dafs W. für seine Vorschläge einen Unterrichtsplan zn Grunde legt, nach dem das Griechische in U II mit wöchentlich 9 Stunden beginnt, obgleich er, wie seine Haltung bei den Verhandlungen zeigt, für seine Person den Anfang in U III vorzieht (Verhdl. S. 96). Wir werden nns in den folgenden Besprechungen an die noch auf den meisten Gymnasien herrschende Praxis halten.

Die Frage, ob der griechische Unterricht mit Homer zn beginnen habe, ist nicht nen und zur Genüge besprochen; sie kann daher, so sympathisch der Vorschlag auch ist, jetzt bei Seite gelassen werden. Der Kern des Ganzen ist nnd bleibt die Ansdehnung der griechischen Lektüre auch auf

die hellenistischen Zeiten, wodurch ein neues Motiv zur Betreibung des griechischen Unterrichts, die Erkennung der historischen Bedeutung der Griechen als Kulturvolk κατ' ἐξοχήν gewonnen wird; ein Gedanke, der um so bedeutender erscheint, da auch von seiten des Geschichtsunterrichts mehr und mehr auf die Bedeutung der Kaiserzeit[1]), die bisher nur stiefmütterlich behandelt worden sei, hingewiesen wird. Diese Lücke hat bisher in dem Unterrichte bestanden, ihre Ausfüllung macht das Gymnasium erst wahrhaft zu der historischen Schule, die es den realistischen Anstalten gegenüber ist. Eine Einführung auch in die Litteratur dieser Zeiten wird dem Geschichtsunterrichte, der ja immer nur referierend verfährt, Leben und Anschauung gewähren.

Während von diesen Gesichtspunkten aus der Lehrer des Griechischen jenen Vorschlägen sympathisch gegenübersteht, wird es doch anderseits zuerst Pflicht, gegen die Art, mit welcher W. den bisherigen griechischen Unterricht bespricht, Stellung einzunehmen. In seinem Referate (S. 206 der Verhandlungen u. s. w.) heifst es wörtlich: 'Dieser Sprachunterricht setzt voraus, dafs die Schüler die paar Stücke auf der Schule lesen und dann nie wieder eine Zeile. Sie werden also den Eindruck mitnehmen, dafs eine ungeheure Masse Sprachstoff bewältigt werden mufs nicht um werbendes Kapital zu werben, sondern damit einmal ein Blick in eine fremde Kunstwelt gethan wird, auf Homer und Sophokles; es tritt kaum ein dritter hinzu. Es ist kaum zu bestreiten, dafs dieser Einblick, wertvoll vor allem um Lessing und Goethe zu verstehen, recht wohl durch Übersetzungen und andere Vermittelung gewahrt werden kann, ganz ebensogut wie die Geschichte der Philosophie und die politische und Kulturgeschichte später ohne die Sprachkenntnis vermittelt wird. Auf diesem Wege gelangt man zur Beseitigung des griechischen Unterrichts.'

Von diesen Voraussetzungen ist kaum ein Satz einwandsfrei. Der griechische Unterricht wird nicht unter der Voraussetzung gegeben, dafs die Schüler die paar Stücke auf der Schule lesen und dann nie wieder eine Zeile. Der Lehrer sucht im Gegenteil in seinem Unterrichte so viele Ideale, als es ihm möglich ist, in die Herzen der Schüler zu pflanzen, und hofft, dafs dieselben im späteren Leben Früchte tragen werden, unbekümmert darum, ob die abgegangenen Schüler dann einmal wieder das Buch lesen, aus denen sie die Ideale und geistige Kraft gezogen haben. Geschieht dies nicht, so tröstet er sich mit dem Lateinischen, der Mathematik und selbst dem Turnen. Wie wenige Schüler, die nicht gerade Mathematik studieren, werden in ihrem späteren Leben noch einmal die Logarithmen zur Hand nehmen, wie wenig andere noch einmal eine Rede des Cicero oder eine Ode des Horaz lesen, ja gestehen wir es nur, wenn auch mit Widerstreben, wie wenige werden noch ihren Schiller, Lessing und Goethe lesen, wie wenige sich noch am Reck und Barren üben? aber dennoch tragen sie die Früchte dieser Unterrichtszweige im späteren Leben mit sich, und es wird keinem Einsichtigen einfallen, aus dem Grunde, dafs diese Unterrichtsfächer nicht weiter geübt werden, für den Wegfall derselben

[1]) Vgl. Harnack, Gutachten, in den Verhdl. S. 364.

zu stimmen. Was dem einen recht ist, ist dem anderen billig, und man hüte sich daher, aus einem Umstande, der bei anderen Unterrichtsfächern nicht betont wird, dem griechischen einen Vorwurf zu machen.

Und weiter, haben wirklich unsere Schüler nur einen Blick in eine fremde Kunstwelt, eigentlich nur in Homer und Sophokles gethan? Homer wird jetzt durchschnittlich drei Jahre lang, Sophokles vielleicht etwas mehr als ein Jahr behandelt. Ist die übrige Zeit fruchtlos gewesen? Soll wirklich aus Xenophon und Herodot, Demosthenes, Thukydides und Platon keine Frucht erwachsen sein? Im Gegenteil sehr viel, und das ist 'des Schweifses der Edlen wert'.

Und zuletzt, durch Übersetzungen soll der Einblick in diese Kunstwelt gewährt werden, in Werke, bei denen Form und Inhalt auf das harmonischste und unauflöslichste verbunden sind! Im Gegenteil, das Verständnis des griechischen Geistes wird unausbleiblich verloren sein, wenn unsere Jugend nur noch aus Übersetzungen schöpfen wird. Man sagt wohl, dafs auch Goethe und Schiller bei ungenügender Kenntnis des Griechischen an der Hand von Übersetzungen in das Verständnis des Griechentums eingedrungen sind; aber man vergifst dabei, dafs das Genie auch bei ungenügender Hülle den Kern zu erfassen versteht. Und endlich schlägt W. mit diesem Ausspruche seinem eigenen Reformplan geradezu in das Gesicht; denn das wird doch niemand bezweifeln, dafs wissenschaftliche Werke wie Euklid, Heron, Archimedes, Strabon u. a. viel leichter in mundgerechter Weise zu übersetzen sind als poetische Werke wie Homer und Sophokles und die Kunstwerke philosophischer, historischer und rednerischer Sprache, wie Platon, Thukydides und Demosthenes. Daher fehlt auch so viel daran, dafs diese neuen Reformgedanken einen der Utilitarier in unser Lager herüberziehen, dafs diese vielmehr mit Berufung auf W. von neuem ihr Geschrei nach Übersetzungen erheben, und wenn sie nicht erhört werden, über neue Überbürdung klagen werden.

Nach diesen vorläufigen Bemerkungen, die zur Richtigstellung des Thatbestandes des griechischen Unterrichtes nicht zu umgehen waren, treten wir zu der Hauptfrage heran, ob und wie die Vorschläge vom W. in dem griechischen Unterrichte auf dem Gymnasium verwirklicht werden können. Selbstverständlich wird diese Frage nur vom pädagogischen Standpunkte aus zu beantworten sein.

Die Wissenschaft (und hier ausschliefslich die philologisch-historische) und Pädagogik, in steter Beziehung zu einander sich entwickelnd, decken sich doch nicht in ihren Wegen und Zielen. Jene erstrebt die reine, ungeschminkte Wahrheit, die sie aus dem Wechsel und dem Zusammenhange der Erscheinungen herauszuschürfen bemüht ist. Die Entdeckung eines kleinen Pfades, der zur Blofslegung des Entwickelungsganges führt, ist ihr ein Triumph; sie reiht den Fund ein in das grofse Ganze, das sie teils ahnt, teils schon kennt. Nicht der ethische Wert einer Einzelheit ist für sie das Entscheidende, denn auch die Erkenntnis des Niedrigen und Unedlen gehört zur Richtigzeichnung des Gesamtbildes; sie selbst wird dadurch nicht befleckt, denn nur die Wahrheit ist auch ihr ethisches Ziel.

Anders die Pädagogik; sie will durch Herbeiführung von Kenntnissen, wie durch stetige zielbewufste Arbeit ihre Pflegebefohlenen zu tüchtigen und brauchbaren, sittlichen Menschen bilden und sie durch Einpflanzung von Idealen gegen die Stürme und Verlockungen des Lebens feien. Nicht als ob sie deshalb die Wahrheit verwische und das Niedrige beschönige; sie würde sich dadurch selbst erniedrigen und schliefslich bei den Schülern als Lügenprophetin erscheinen. Aber sie greift doch mit Vorliebe nach dem Edelsten und Besten, was Litteratur und Geschichte bieten. Das Beste ist für die Jugend gerade gut genug. Dabei schliefst sie die Erkenntnis des Zusammenhanges der Ereignisse nicht aus, am wenigsten das Gymnasium als eigentlich historische Schule. Aber dieser Zusammenhang wird angeknüpft an die grofsen Glanz- und Werdepunkte, die befruchtend auf Jahrhunderte hinauswirken, während ganze Zeiträume und Wissenspartien, die für den wissenschaftlichen Forscher wohl ein wichtiges Glied der Kette sind, für die Schule, wenn sie dem erzieherischen Zwecke weniger genügen oder wegen des schon reichen Stoffes nicht bewältigt werden können, in flüchtigem Zuge durchflogen werden. Dabei ist die Pädagogik an die Entwickelung der kindlichen Fassungskraft gebunden; sie wird von dem Fafslichen, dem Verständnis des Schülers Zugänglichen in ruhigem Fortschritte zu dem Schwereren weiter gehen und kein Gebiet verlassen, ehe ein gründliches Verständnis erreicht ist, damit ein fester Wissensbesitz erlangt wird, an den sich das Neue anreiht.

Wenden wir diese alten, längst bekannten Grundsätze auf die vorliegende Frage an, so erscheint es nicht zweifelhaft, dafs die Blüteperiode der griechischen Litteratur von Homer bis Platon der eigentliche Mittelpunkt des griechischen Unterrichtes, das «δός μοι ποῦ στῶ» sein mufs, und dafs erst dann an Hereinziehung neuer Stoffe gedacht werden kann, wenn dieses Gebiet dem Schüler zu eigen geworden ist. Nur wenig Worte werden zur Begründung dieser Ansicht nötig sein.

Die Erzeugnisse dieser Zeiten sind durchaus originell, die Muster für die späteren Schriftsteller. Daher die Frische und Jugendlichkeit dieser Werke, die dem Schülergemüte so homogen ist. Sie sind durch die Harmonie zwischen Inhalt und Form, durch die Klarheit der Gedanken, durch die Wahrheit und Natürlichkeit der Empfindung, kurz durch ihren ästhetischen Wert für unsere gröfsten Geister die Führer zur Schönheit geworden, die daher ohne die Kenntnis dieser Muster nicht einmal richtig gewürdigt und verstanden werden können. Sie enthalten ferner in Poesie und Prosa einen unerschöpflichen Schatz ethisch-idealer Gedanken, wie sie sich wohl kaum in der Litteratur eines anderen Volkes in gleicher Fülle, Klarheit und Erhabenheit finden. Und schliefslich ist der Gewinn an Kenntnissen, besonders historischer Art, die bei dem Schüler die Vorstellung quellenmäfsiger Erkenntnis und die Forschungsfreude erwecken, nicht zu unterschätzen. So finden die Ideen des Schönen, Guten und Wahren in diesen Werken die anregendste Verkörperung.

Fragen wir aber weiter, welche Schriftsteller für die Schule auszuwählen sind, so hat die Erfahrung längst entschieden. Es sind: Homer und die

Tragiker, Xenophon, Herodot, Thukydides, Demosthenes, Platon. An diesem Kerne ist unbedingt festzuhalten, an ihn mag sich dann das Übrige anschliefsen, was noch als wünschenswert erscheint, und darunter auch eine Anzahl von Stücken des griechischen Lesebuchs, die, wie wir schon sahen, den Zweck haben, die Angen des Schülers für die Kulturbedentnng des griechischen Volkes zu öffnen.

Daher haben wir jetzt weiter zn prüfen, in welchem Umfange und wie lange Zeit diese genannten Schriftsteller zu treiben sind, damit der erwünschte Erfolg erreicht wird, wobei zugleich ein Blick auf die Wünsche fallen wird, die W. in dieser Hinsicht ausgesprochen hat.

Xenophons Anabasis liegt, wenn man den Unterricht nicht mit Homer beginnt, naturgemäfs in O III, bei einer fähigen Schülergeneration auch schon in U III. Nnr gebe man nicht, wie W. wünscht, nur Proben. Wenn die reichen Schätze an historischem und geographischem Wissen gehoben und die ethisch-psychologischen Motive einigermafsen gewürdigt werden sollen, so müssen grofse znsammenhängende Abschnitte, die jedes Lehrerkolleginm bestimmen mag, gelesen werden. Und das ist auch recht gut möglich, wenn die drei wöchentlichen Stunden, die man neben der Einübung der Grammatik diesem Teile des Unterrichts widmen kann, auch wirklich zum Verständnis der Lektüre und nicht zum Einpauken der Grammatik verwendet werden. Ja, bei fähigen Schülern würden schon hier Stücke aus dem 'griechischen Lesebuche' wie äsopische Fabeln, Apophthegmata u. s. w. herangezogen werden können.

Homer wird jetzt drei Jahre lang, nnd zwar zwei in II und eins in I (nämlich hier gewöhnlich zwei Jahre im Wechsel mit einem Tragiker, so dafs im ganzen für Homer nur ein Jahr herauskommt) gelesen. W. will denselben in zwei Jahren, also in II beenden, wie es in Schulpforta vor 30 Jahren gehalten worden sei, wobei er aber nicht in Ansehlag bringt, dafs damals der griechische Unterricht in IV begann, so dafs man schon in O III an die Odyssee herantreten konnte. Überhanpt findet er, dafs 'Märchen trefflich auf Knaben wirken, Jünglinge sich von ihnen eher abwenden' (a. a. O. S. 208), wogegen doch zu bemerken ist, dafs der herrlichste Jüngling des Altertums, Alexander, in seiner hohen Begeisterung für Homer selbst heroisiert, in ideal-poetischem Glanz erscheint. In der That spricht auch die Erfahrung gegen diesen mehr kühnen als wahren Ansspruch. Seit mehr als 40 Jahren habe ich Selbstbiographien der Abiturienten gelesen; kein Schriftsteller ist in denselben öfter und mit gröfserer Liebe genannt worden als Homer. Und wie ist es bei dieser frischsprndelnden Quelle echter Menschlichkeit, bei dieser Fülle die verschiedensten Lebensverhältnisse umfassender, ethisch-gemütvoller Motive auch anders möglich? In II werden von sechs wöchentlichen Stunden gewöhnlich zwei der Grammatik gewidmet, die vier übrigen werden zwischen poetischer und prosaischer Lektüre geteilt; hiermit fallen dem Homer bei einem zweijährigen Kurse im Durchschnitt 160 Stunden zu. Da nun im Anfang wegen der Schwierigkeiten, die Dialekt, Vokabeln und Metrik bieten, nur sehr langsam fortgeschritten werden kann, so ist es ganz ausgeschlossen, dafs (wie W. voraussetzt) die ganze

Odyssee gelesen wird, es kann im besten Falle die Hälfte bewältigt werden. So bleibt für die Ilias in II absolut keine Zeit; dieselbe mufs auf Prima übernommen und dort so nachdrücklich betrieben werden, dafs die Schüler schliefslich 100—200 Verse mit Leichtigkeit bewältigen können. Nur dann haben sie von Homer Genufs, wenn ihnen die Sprache keine schweren Hindernisse mehr bereitet. Das ist aber nur möglich, wenn man die bisher auf Homer verwendete Zeit nicht beschränkt, die anderseits zur Erreichnng dieses Zieles aber auch genügt, wie ein Blick auf die Resultate der Reifeprüfungen zeigt.

Abwechselnd mit Homer werden in Prima während eines zweijährigen Kursus in ca. 120 Stunden zwei bis drei Tragödien gelesen; auch jetzt nicht ausschliefslich Sophokles, da schon Goethes Iphigenie auf Euripides führt. Der ästhetisch-ethische Wert dieser Werke stellt dem Lehrer die Aufgabe, den Schüler zum Verständnis des tragischen *πάθος* zu bringen. Und er erreicht dies, wenn er mit helfender Hand die sprachlichen und metrischen Schwierigkeiten der Chöre aus dem Wege räumt, während der Dialog von den Schülern selbständig bewältigt werden kann. Aber auch dies ist nur möglich, wenn die Zahl der Unterrichtsstunden nicht vermindert wird.

Wir kommen zu Herodot, der sachgemäfs nach O II verlegt wird. Auch W. will eine ausgiebige Lektüre desselben. Und ganz mit Recht; denn in Sprache und Inhalt ist er ein für den Jüngling in jeder Weise anregendes und begeisterndes Buch. Die dialektischen Schwierigkeiten sind bald überwunden, der Schüler liest sich bald ein und findet an ihm lebhaftes Vergnügen und vielfache Anregung. Da aber neben ihm noch die Odyssee gelesen wird und doch auch einige Zeit für einen attischen Schriftsteller schon in Hinsicht auf die Grammatik in O II verwendet werden mufs, so können von den 80 Stunden, die in dieser Klasse für die Prosalektüre zur Verfügung stehen, höchstens 60 Stunden auf ihn verwendet werden, die übrigens auch hinreichen.

Thukydides in seinem männlich festen und doch tief gemütvollen Wesen, mit seiner klaren, Männer und Ereignisse objektiv schildernden Darstellung ist für die Schüler ein Zuchtmeister zur Ausbildung des Charakters und erheischt die eingehendste Berücksichtigung. W. bietet aus ihm die Katastrophe des Themistokles und Pausanias, die Beurteilung des Perikles und die Leichenrede. Die beiden ersten Stücke können schon in II gelesen werden; die Leichenrede dagegen gehört nach Prima und wird auch hier nur unter der Anleitung des Lehrers verstanden. Sie ist aber trotz ihrer Schwierigkeit unbedingt zu lesen; denn als Idealbild der demokratischen Republik enthält sie die grofsartigste Auffassung von den Aufgaben des Staates und ist in hohem Mafse geeignet, idealen Sinn bei der Jugend zu pflanzen. — Aber ist dies alles, was von einem Schriftsteller wie Thukydides gelesen werden soll? Es kostet wirklich Überwindung, die Schildernngen der Pest und ihre Folgen, die Belagerung von Platää, die Schlacht im korinthischen Meerbusen, die Katastrophe von Sphakteria nicht als obligatorische Lektüre vorzuschlagen. Es ist ja nicht möglich, dies alles zu lesen, und dem Geschmacke des Lehrers mufs Freiheit gestattet werden. Aber ein Ereignis, das an Wichtigkeit hinter keinem der griechischen Ge-

schichte zurücksteht, das tiefe Blicke in die athenische Politik nnd die Charaktere der leitenden Männer, in die Machtverhältnisse der Staaten und die Kriegsgeschichte thun läfst, nnd das in seinem erschütternden Ausgange wie eine grofse Tragödie auf das Gemüt des Lesenden wirkt — die sizilische Expedition — sollte auf jeder Schule in ihren wichtigsten Abschnitten, einschliefslich der Reden des Nikias und Alkibiades, gelesen werden. Es wird dazu ein volles Tertial nötig sein, selbst bei kursorischer Lektüre der leichteren Partien. Aber Zeit und Fleifs sind nicht vergebens aufgewendet.

Von der Verwertung des Demosthenes für die Schule hat W. keine günstige Meinung. Er betrachtet ihn zunächst als Stilisten, wenn er (S. 209 des Referats) sagt: 'Ohne Zweifel ist Demosthenes als Redner dem Cicero weit überlegen — allein stilisierte Rede ist ja im Latein und Französisch, auch der Dichtung dieser Sprachen, ausgiebig vertreten, und es scheint in den vier Jahren Griechisch kein Platz verfügbar.' Und in einer seiner Reden auf der Berliner Konferenz (Verhdl. S. 90) finden sich vom Standpunkte des Historikers aus die Worte: 'Nicht Demosthenes mit seinen ephemeren Reden und seinen papiernen Demonstrationen gegen Alexander den Grofsen, sondern Alexander der Grofse, der Begründer jener Kultur u. s. w.' So mag die Wissenschaft urteilen, anders die Pädagogik; für diese ist Demosthenes der grofse Patriot, der mit Einsetzung seiner ganzen Existenz unter einer leichtsinnigen und genufssüchtigen Bevölkerung für das, was er für grofs und herrlich hielt, in unermüdetem Eifer kämpfte und in diesem Kampfe eine Menge idealer Gedanken, die ihn Schulter an Schulter mit Platon stellen, aussprach, die auch jetzt noch unsere Jugend entflammen und dem Lehrer Gelegenheit geben, in taktvoller Weise auf die Schwächen unseres Zeitalters, das an ähnlichen Übeln krankt, hinzuweisen. Mag Demosthenes dabei seine Zeit mifsverstanden und für veraltete Zustände gekämpft haben und deshalb erlegen sein, so mindert dies den sittlichen Gehalt seines Strebens nicht. Magna voluisse magnum. Demnach gebührt aber auch Demosthenes eine eingehende Behandlung. W. liefert das Prachtstück aus der Kranzrede, das reich ist an packenden Schilderungen und eine grofsartige, ideale Geschichtsauffassung zeigt, anderseits aber durch gehässige, man möchte sagen chikanöse Angriffe auf Äschines den erhebenden Eindruck abschwächt. Ebenso grofsartig tritt der Patriotismus und reiner in den kleineren Staatsreden hervor, da hier der Kampf weniger persönlich ist und gegen die ganze verfehlte Richtung des Volkslebens geführt wird. Daher werden diese Reden auch meistens vor der Kranzrede bevorzugt, und es giebt Gymnasien, an denen in dem zweijährigen Kursus der I die sogenannten acht philippischen Reden gelesen werden. Anderseits ist zuzugestehen, dafs sich dieselben Gedanken in diesen Reden mehrfach wiederholen und dafs mit drei bis vier philippischen Reden, denen sich dann das Stück des Lesebuchs anschliefsen mag, der Schüler einen hinlänglichen Einblick in die Gedankenwelt und den Stil des Demosthenes erlangen kann. Aber auf diesem Umfange der Demostheneslektüre mufs man bestehen, schon um den Schüler fähig zu machen, die stilistischen Schwierigkeiten so weit

zu überwinden, dafs die Gedanken lebendig auf ihn wirken können. Und das wird nach meiner langjährigen Erfahrung auch erreicht, da ich in der Reifeprüfung wiederholt gesehen habe, wie auch mittelbegabte Schüler noch nicht gelesene Stücke aus diesen Reden zur Zufriedenheit übersetzen konnten.

Über Platon kann kein Zweifel herrschen. Es giebt wohl kein Gymnasium, auf dem nicht die Apologie mit Kriton und der Anfang und das Ende des Phädon schon jetzt gelesen werden. W. verlangt noch einen gröfseren Dialog, und man kann sich dabei seinen schönen oben angeführten Worten nur vollständig anschliefsen. Auch wird sich die Zeit dazu finden; eine andere Frage ist, ob überall die geeigneten Lehrer vorhanden sind. Zu einer fruchtbaren Behandlung eines gröfseren Dialogs gehört gründlich geschultes philosophisches Denken nnd viel Geist. Ob bei der jetzigen philosophischen Ansbildung auf den Universitäten das erstere bei den Kandidaten des höheren Schulamtes allgemein voransgesetzt werden kann, ist doch zweifelhaft. Wird aber ein Platonischer Dialog nicht mit steigendem Interesse durchgelesen, erlahmt die Kraft der Schüler, so hätte man besser gethan, gar nicht anzufangen. Vielleicht ist es hier für den Leser nicht ohne Interesse, eine Erfahrung aus meinem eigenen Schulleben kennen zu lernen. Wir lasen auf dem Gymnasium in Weimar in den Jahren 1845—1847 bei dem geistreichen, von nns hochverehrten Direktor H. Sauppe zuerst den Gorgias mit rein negativem Erfolge. Wir blieben in der Mitte stecken und hatten nicht den mindesten Eindruck. Hierauf wurde das Symposion mit so glänzendem Erfolge behandelt, dafs alle mit steigendem Interesse teilnahmen und schliefslich beklagten, dafs es schon zu Ende war. Es wurde ohne alle Auslassungen gelesen, auch die bedenklichsten Stellen ohne allen Anstofs; nie habe ich eine zweideutige Bemerkung oder einen schlechten Witz darüber gehört. Wir standen eben unter dem Banne der idealen Gedanken. Diese Stunden gehören zu den schönsten Erinnerungen meiues Schullebens; ich habe das Symposion noch wiederholt mit älteren und jüngeren Freunden auf der Universität und später gelesen. Woher dieser verschiedene Erfolg bei demselben Lehrer? Doch sicherlich aus dem Umstande, dafs das Symposion dem Lehrer adäquat war. Daraus folgt aber, dafs auf diesem Gebiete allgemeine Verordnungen vom Übel sind, dafs die Fähigkeit und die Neigung des Lehrers das allein Entscheidende sein müssen. Anch W. erkennt dies an, wenn er (S. 209) sagt: 'Aber ein guter Lehrer mag jeden tiefen und künstlerisch schönen (sc. Dialog) wählen, den er bewältigen kann.'

Hiermit haben wir den Kern der griechischen Lektüre gewonnen, an dem festzuhalten ist. Ich wiederhole: Homer in dreijährigem Kursus, Xenophons Anabasis in grofsen zusammenhängenden Stücken, ebenso Herodot, zwei bis drei Tragödien, Thukydides in grofsen Stücken, jedenfalls grofse Bruchstücke aus VI und VII und die Leichenrede, Demosthenes mit drei bis vier philippischen Reden, unter Umständen auch das Glanzstück aus der Kranzrede, Platon mit Apologie, Kriton und einem gröfseren Dialoge. An diesen Kern mögen sich dann Stücke des Lesebuchs angliedern, ohne dafs die Gefahr allzugrofser Zersplitterung nnd also der Oberflächlichkeit eintritt.

Sehen wir zu, wie dies möglich ist. Dabei wird vorausgesetzt, dafs das Lesebuch schon von III an benutzt wird, wodurch auch der hohe Preis desselben (ein nicht gering anzuschlagender Umstand) für die Eltern erträglicher gemacht wird.

Schon früher habe ich erwähnt, dafs in O III äsopische Fabeln und das Leben Äsops gelesen werden können, auch einzelne Apophthegmata. Vielleicht können mit einer gut beanlagten Klasse auch die auf Gallien bezüglichen Stücke aus Strabo hinzugefügt werden, was für die Cäsarlektüre von Vorteil sein würde.

In II werden jetzt neben Herodot und Homer noch verschiedene Attiker gelesen, wohl am häufigsten Stücke aus Xenophons Hellenica und Lysias. Es sind das bei einem zweijährigen Kursus 100—110 Stunden, von denen 80 auf U II, 20—30, je nachdem Herodot mehr oder weniger ausgedehnt wird, auf O II fallen. Hier kann nun, wenn man Lysias ganz wegfallen läfst, Xenophon bedeutend verkürzt, eine ausgiebige Gelegenheit gefunden werden, um eine ganze Reihe von Stücken aus Lesebuch I Aht. II einzuschieben. Ich denke zunächst an das schöne Stück aus Aristoteles Politie der Athener, das ganz leicht ist, an die Schilderung der Schlacht von Salamis aus Äschylos' Persern, an die Katastrophe des Pausanias und des Themistokles und die Charakteristik des Perikles aus Thukydides. Auch die Stücke aus Plutarch und Appian, endlich die zusammenhängenden grofsen Stücke aus Arrian sind sehr lesenswert und gehen nicht über die Fertigkeit eines Sekundaners hinaus. Wie kann der Geschichtsunterricht durch eine solche Lektüre belebt werden, und zwar noch mit viel gröfserem Vorteil, wenn nicht, wie in Preufsen, die alte Geschichte auf O II beschränkt, sondern auf die beiden II verteilt ist! Freilich, um alle diese Stücke zu lesen, reicht die Zeit nicht aus, zumal Plutarch und Polybios nicht leicht sind. Daher wird nach den Verhältnissen eine passende Auswahl zu treffen sein. Hier genügt es, eine Lücke aufgezeigt zu haben, in die das Lesebuch mit Vorteil einrücken kann. Auch in den neuesten 'Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preufsen' heifst es S. 32: 'Auch kann auf dieser (U II) wie auf den folgenden Stufen ein geeignetes Lesebuch, das eine weitere Auswahl von Proben aus griechischen Schriftstellern gestattet, der Lektüre zu Grunde gelegt werden.' Es ist wohl nicht zweifelhaft, dafs hierbei zunächst an das Lesebuch von W. gedacht ist, das also besonders für diese Klasse in Aussicht genommen wird.

Dagegen wird in I ganz gegen W.' Hoffnung nur wenig Raum für das Lesebuch übrig bleiben. Die Ilias und die Tragiker, Demosthenes und Thukydides in dem oben geforderten Umfange, endlich Platon mit Apologie, Kriton und einem gröfseren Dialoge werden wenig weiteren Raum verstatten, zumal wenn man auch die griechische Grammatik noch mit einer Stunde bedenkt. Im besten Falle kann vielleicht noch das Stück aus Menon und der Abschnitt über Glückseligkeit aus der Ethik des Aristoteles berücksichtigt werden (Leseb. Bd. II S. 286—300). Der schöne Schlufs aus Platons Phädros (Bd. II 367—377) wird kaum zum Verständnis der Primaner gebracht werden können. Fügen wir schliefslich noch hinzu, dafs auch für den Religionsunterricht von

einem Lehrer, der das nötige Griechisch versteht und so viel Takt besitzt, dafs er den Religionsunterricht nicht zu einer philologischen Stunde umwandelt, mehrere Stücke des zweiten Bandes, etwa Verfassung und Gottesdienst der ältesten Gemeinde aus der Apostellehre (VIII 1), oder der Brief an Diognetos (VIII 3) mit Erfolg, und um den Schülern ein Verständnis von dem weitreichenden Einflusse des Paulus beizubringen, gelesen werden können, so haben wir quantitativ in grofsen Umrissen festgesetzt, in wie weit das Lesebuch Berücksichtigung finden kann. Denn dafs auch der Lehrer der Physik und der Mathematik etwa Euklid, Heron und Archimedes in seinen Unterricht hereinziehen wird, ist schon jetzt sehr zweifelhaft und wird für die Zukunft, in der auf Lehrer dieser Fächer, die auf Realanstalten gebildet worden sind, in steigender Zahl gerechnet werden mufs, fast ganz aussichtslos.

Vergleicht man nun diese für den Unterricht ausgewählten Stücke mit dem reichen und lesenswerten Inhalte, den das Lesebuch bietet, so läfst sich der Eindruck nicht zurückweisen, dafs die Hoffnung, durch die erweiterte Lektüre dem Schüler eine Anschauung von der gesamten Kulturarbeit des griechischen Volkes zu bieten, zu der Aufnahme einiger weniger Schriftsteller zusammengeschrumpft ist, die den bisher vorherrschenden Klassizismus einigermafsen durchbrechen, aber grofsenteils doch auch schon früher auf Gymnasien gelesen worden sind.

Auch die Hoffnung, dafs auf diese Weise den Schülern eine gröfsere Kenntnis der Sprache als bisher beigebracht werden könne, wird schwerlich in Erfüllung gehen. Der jetzige auf einen kleineren Umfang von Schriftstellern beschränkte Sprachstoff möchte wohl zweifellos leichter zu beherrschen sein als die in Formen, Phraseologie, Wortbedeutung, Syntax und Satzbildung so sehr verschiedenen Schriftsteller des Lesebuches. Auch ist nicht zu erwarten, dafs der Verzicht auf das Schreiben der Accente eine wesentliche Erleichterung bringt, da die Accentlehre gleich im ersten Jahre bei Einübung der Formenlehre bewältigt wird und die Zeiten vorbei sind, in welchen ein Accentfehler als ein Kapitalverbrechen vom Lehrer notiert wurde. Im Gegenteil kann man erwarten, dafs eine Vernachlässigung der Accentlehre den späteren griechischen Unterricht in höherem Mafse erschweren als den Beginn desselben erleichtern wird.

Wenn somit im ganzen unter den jetzigen Verhältnissen die von W. angeregten Reformgedanken nur in sehr geringem Mafse Verwirklichung gefunden haben, so ist dieses Ergebnis nichts weniger als überraschend. Bei einem Unterrichte, der schon jetzt im allgemeinen mit grofser Begeisterung und wirklichem Verständnisse erteilt wird, kann durch Hinzufügen von einzelnen Hilfen nichts wesentlich Neues und Grofses erreicht werden. Grofse Ziele verlangen grofse Mittel!

Gewährt uns daher die begeisterte Würdigung und Erweiterung des griechischen Unterrichts, die W. vertritt, hohe Anregung und Befriedigung, ist es uns Ernst damit, einen Zeitraum von mehr als einem halben Jahrtausend, dessen Bedeutung für die Kulturentwickelung der Menschheit von der Wissenschaft immer mehr gewürdigt wird, den Schülern nicht als ein weifses Blatt erscheinen zu lassen, und ist es uns klar, dafs neben der Geschichte gerade

die unmittelbare Berührung mit dem geistigen Leben des Volkes durch die Lektüre das Verständnis einer Periode auf das wirksamste erschliefst, so müssen auch die nötigen Konsequenzen für die Aufstellung der Lehrpläne hierfür gezogen werden. W. hat sie nicht gezogen, wenigstens nicht ausgesprochen, hatte auch keine Veranlassung dazu. Genug, dafs er den Angriff, der den Bestand des griechischen Unterrichts und somit den Bestand des Gymnasiums selbst bedrohte, abzuschlagen bemüht gewesen ist und so ein wirklich nationales Unglück verhütet hat. Wenn aber auf derselben Konferenz durch Gleichberechtigung der drei höheren Schularten für jede derselben die Möglichkeit zur freiesten, ihrer Eigentümlichkeit angemessensten Entwickelung gegeben ist, so kann auch das Gymnasium für das Griechische, das ihm nun der wichtigste und charakteristischste Unterrichtszweig geworden ist, eine gröfsere Berücksichtigung, als es bisher genossen hat, verlangen. Zunächst ist es angezeigt, dafs in I die Stundenzahl des Griechischen und Lateinischen vertauscht wird. Auch die 'Lehrpläne nnd Lehraufgaben u. s. w.' weisen darauf hin, indem sie die beiden Fächer in Klammern einschliefsen und sie somit als ein Ganzes betrachtet wissen wollen, von dem der eine Teil wohl dem anderen ein Zugeständnis machen kann. In der That mufs es wundernehmen, dafs bisher das Lateinische an Stundenzahl in Prima vor dem Griechischen bevorzugt war, wenn man erwägt, welche Arbeitsaufgabe den beiden Fächern in I obliegt. Im Lateinischen ist bis O II der Abschlufs der Grammatik erreicht, also die logische Ausbildung fast zu Ende geführt. Was in dieser Beziehung noch verlangt wird, ist Sicherung des Erworbenen und mafsvolle Erweiterung des grammatischen Wissens. In der Lektüre ist aber erst recht der gröfste und wichtigste Teil der Litteratur erschlossen: Ovid nnd Virgil, Cäsar, Sallust, Livius und endlich Cicero. Als neu treten in I nur Horaz und Tacitus ein; eine weitere Vertiefung wird für Cicero nötig. Dieser Aufgabe genügen aber vier Stunden. Im Griechischen ist bis O II ebenfalls der Abschlufs der Elementargrammatik erreicht; doch wünscht W. noch eine Stunde grammatischen Unterricht, und auch sonst erheben sich hierfür gewichtige Stimmen.[1]) Doch lassen wir das als einen bestreitbaren Punkt beiseite und betrachten wir nur die Lektüre. Hier steht es gerade umgekehrt wie im Lateinischen. Eingeführt ist der Schüler in Xenophon und Herodot, teilweise auch in Homer und in einige andere meist in den Bruchstücken eines Lesebuchs gelesene Schriftsteller. Neu treten Ilias und die Tragödie, die Philosophie mit Platon, die Beredsamkeit mit Demosthenes und die eingehendere Geschichtsforschung mit Thukydides auf; also gerade die wichtigsten, in ihrem Wesen ganz originellen und verschiedenen Schriftsteller. Es ist daher nur eine logische Konsequenz, dem Griechischen die gröfsere Stundenzahl zu gewähren. Wenn nun schon in Betreff der Stundenzahl das Griechische als Aschenbrödel neben der bevorzugten Schwester steht und doch die guten Erbsen aus der Schüssel lesen soll, so tritt dasselbe Verhältnis in Betreff der Erweckung des Interesses ein.

[1]) Vgl. Kübler in d. Verhdl. S. 86.

Es ist wohl nicht zu bezweifeln, dafs jetzt das Hanptinteresse bei den philologischen Fächern dem Lateinischen zufällt. Forscht man aber genauer nach der Quelle dieses Interesses, so zeigt sich, dafs es kein unmittelbares, sondern künstlich gemachtes ist. Weniger die lateinischen Schriftsteller haben es dem Schüler angethan, sondern der Druck, der infolge der bevorstehenden Reifeprüfung auf die Abfassung eines Lateinscriptums (ich sage nicht auf das Lateinschreiben; denn dies ist mit der Abschaffung des lateinischen Aufsatzes beseitigt) gelegt wird. Um den Forderungen des Abiturientenreglements in Betreff des lateinischen Scriptums zn genügen und den guten Rnf des Gymnasiums vor dem Prüfungskommissar zn bewahren, werden Schüler und Lehrer zu einer Anspannung der Kräfte veranlafst, die nur zum Schaden anderer Fächer gereichen kann. Häusliche Exerzitien, Klassenarbeiten, Fehlerarbeiten mit Angabe der betreffenden Paragraphen der Grammatik, mündliche Übersetzungen ans einem Übungsbuche folgen in raschem Wechsel aufeinander. Und dennoch ist eine solche Betreibung des Lateinschreibens, nachdem dasselbe längst selbst als Gelehrtensprache seine Bedeutung verloren hat, eigentlich ein Anachronismus. Die alten vollwichtigen Gründe, die in früheren Zeiten für dasselbe sprachen, sind längst nicht mehr vorhanden; jetzt redet man von Vertiefung in den Sprachgeist, von der geistigen Schulung, die durch die Übertragung in eine andere, der deutschen so uuähnliche Sprache erreicht wird. Diese Gründe haben eine gewisse Berechtigung; doch liefse sich darüber sprechen, ob nicht durch eine gute Übertragung ius Deutsche dasselbe Ziel erreicht werden könnte. Eine solche möchte in vielen Fällen noch schwieriger als ein lateinisches Scriptum sein nnd die Verschiedenheiten der beiden Sprachen neben einer erhöhten Ausbildung des deutschen Stiles ebensogut zur Anschauung bringen. Die Schattenseiten dieser übermäfsigen Hervorkehrung des Lateinschreibens sind an leitender Stelle nicht unberücksichtigt geblieben. In den neuesten 'Lehrplänen und Lehraufgaben u. s. w.' heifst es S. 30: 'Die Texte für die schriftlichen Klassenübersetzungen soll der Lehrer in der Regel selbst entwerfen. Sie sind einfach zu halten, müssen aber an die Denkthätigkeit solche Ansprüche stellen, dafs ihre Übertragung als selbständige Leistung gelten kann. Statt der schriftlichen Hausarbeiten empfiehlt sich im allgemeinen ein sorgfältig geleitetes mündliches Übersetzen aus einem Übungsbuche, dafs sich in grammatisch-stilistischer Beziehung auf das Hauptsächliche beschränkt und inhaltlich zur Förderung des allgemeinen Lehrziels geeignet ist.' Und S. 26 werden unter den Lehrzielen der U und O I zwar zwei Stunden für Grammatik angesetzt, aber für schriftliche Übersetzung in das Lateinische als Klassenarbeit oder häusliche Arbeit eine Zeit von mindestens 14 Tagen (nicht, wie es jetzt gewöhnlich ist, von 8 Tagen) in Anspruch genommen. In jedem Vierteljahre soll eine Übersetzung in das Deutsche als Klassenarbeit gemacht werden. — Dies nnd noch manches andere in den Erläuterungen sind vernünftige Bestimmungen, die wohl dem Unfuge mechanischer und gedächtnismäfsiger Dressur für die Reifeprüfung zu steuern bezwecken, aber, wie die Dinge liegen, das Übel doch nicht vollständig beseitigen können.

Das wird nur möglich, wenn die Bedeutung des lateinischen Scriptums für die Reifeprüfung zurücktritt und statt seiner eine Übersetzung ins Deutsche freigestellt würde, was weiter die vollständige Gleichstellnng der Leistungen im Griechischen zur Folge hätte. Eine weitere Folge wäre dann, dafs für I eine Stnnde lateinische Grammatik genügen würde. Die gewonnene Zeit würde zur gröfseren Konzentrierung auf das Griechische verwendet werden können.

Es wird niemand einfallen, die Bedeutung des Unterrichts in der Mathematik für das Gymnasium zu bezweifeln; schon Luther hat dieselbe vollständig erkannt. Die streng logische Schulung des Geistes, die durch die Mathematik erworben wird, ist nicht zu entbehren, die Gewöhnung an mathematisches Verständnis, der Besitz gewisser mathematischer Kenntnisse, die den Schüler auch im späteren Leben zu der Lösung naturwissenschaftlicher, geographischer nnd anderer praktischer Fragen in den verschiedensten Lebensverhältnissen befähigen, gehört unbedingt zu dem Begriffe eines gebildeten Menschen, besonders in unserer Zeit. Damit sollte aber auch das Ziel des mathematischen Unterrichts auf dem Gymnasium festgelegt sein. Über dasselbe scheint aber das Gymnasium in seinem Rivalitätsstreite mit den Realschulen hinausgegangen zu sein. Es fand einen Ehrenpunkt darin, seine Abiturienten in gleichem oder wenigstens nicht viel geringerem Mafse als jene zu dem Eintritt in die technischen Schulen zu befähigen. Die leidige Berechtigungsfrage ist hoffentlich für immer abgethan; die Realschulabitnrienten erlangen freien Zutritt zu den Universitätsstudien, und es bleibt ihnen vorbehalten, ihre mangelnden Kenntnisse auf Privatwege zu ergänzen. Ein Gleiches mag für die Gymnasialabiturienten eintreten, die ihre unzureichenden Kenntnisse in Mathematik und Naturwissenschaften beim Eintritt in technische Schulen zu ergänzen haben werden, was ihnen ohne Zweifel, wenn sie einen guten Grund gelegt haben, leichter werden wird als jenen in den philologischen Fächern. Daraus folgt aber weiter, dafs die Gymnasien sich der Rücksicht auf jene Schüler entschlagen und mit gröfserer Einheit und gröfserer Energie auf die ihnen eigentümlichen humanistischen Fächer d. h. hier besonders das Griechische konzentrieren müssen. Inwiefern nach diesem Gesichtspunkte der mathematische Unterricht auf Gymnasien einer Änderung bedarf, darüber mögen die Fachlehrer entscheiden, und es fehlt aus ihrer Mitte nicht an Stimmen, die auf eine Vereinfachung und praktischere Betreibung dieses Unterrichts hinweisen. Hier sei nur ein Übelstand hervorgehoben, der auch von Lehrern der Mathematik offen zugestanden wird. Es sind dies die langen zusammenhängenden Arbeiten, die etwa alle drei oder vier Wochen verlangt werden. Dieselben sind oft sehr zeitraubend, und ihr Nutzen ist gering, da sie den unfähigen oder trägen Schülern nur Gelegenheit zu unredlichem Arbeiten gewähren, was bei der Natur solcher Aufgaben schwer zu verhindern ist. Kleine Arbeiten von Stunde zu Stunde, in denen es sich besonders zeigt, ob der Schüler die Aufgabe richtig anzufassen versteht und ein Verständnis der Anlage besitzt, scheinen dem Zwecke vollständig zu genügen. Hierdurch würde aber den Schülern eine grofse Arbeitslast abgenommen und viele Zeit gewonnen, die wieder dem Griechischen zu gute kommen könnte.

Wenn man so Zeit und Kräfte für den griechischen Unterricht frei macht, wird auch etwas Ganzes und somit Befriedigendes erreicht werden. In der gewonnenen Zeit werden im Sinne von W. auch die Schriftsteller behandelt werden können, die zwar in Form und Inhalt hinter den eigentlich klassischen Schriftstellern zurückstehen, aber einen Einblick in die umfassende Bildung des Griechentums und in seine weltumspannende Kulturaufgabe vermitteln. Eine ideale, auf den Grund der Dinge dringende Weltanschauung herrscht auch in diesen Schriften, wie in allem, was von den Griechen überliefert ist; sie sind hierin die Vorläufer der deutschen Forschung. Diese Kongenialität des deutschen und griechischen Geistes wird bei stärkerer Betonung des Griechischen mehr und mehr hervortreten und unserem Volke immer neue Lebenskräfte zuführen.

Es könnte kühn erscheinen, nachdem das Griechische um seine Existenz zu kämpfen gehabt hat, nun mit diesen Vorschlägen für seine Erweiterung hervorzutreten. Allein in Gegensätzen bewegt sich die Entwickelung, und die logische Konsequenz trägt schliefslich den Sieg davon. Nachdem man so viele Jahrzehnte hindurch den Real- und Reformanstalten Zeit zu Versuchen gestattet hat, gewähre man einmal auch den Gymnasien eine solche Frist, um konzentriert auf das Griechische und Deutsche sich frei zu entwickeln. Und wenn dann nach hinlänglich langer Zeit das Facit gezogen werden wird, dann wird, so steht zu hoffen, der durch das Griechentum erzeugte Idealismus als eine Macht erscheinen, die das deutsche Volk mit neuer Lebens- und Thatenkraft, mit neuer Opferfreudigkeit erfüllt.

Über die einzelnen Stücke des Lesebuchs jetzt schon ein Urteil zu fällen, wäre verfrüht. Ein Buch, das mit Aufwand von so viel Gelehrsamkeit und Fleifs geschrieben ist, kann nur nach eingehendem Gebrauche richtig gewürdigt werden. Hier nur noch ein paar Bemerkungen für eine zweite Auflage. Ein Lesebuch mufs den Schülern so handlich wie möglich gemacht werden; das geschieht aber in höherem Mafse, wenn die Bemerkungen unter dem Texte, als wenn sie in einem getrennten Buche stehen. Es wird dadurch eine bedeutende Zeitersparnis erzielt. Ein Lesebuch mufs ferner die Schwierigkeiten des Textes möglichst beseitigen. Das geschieht durch Verdeutschung seltener Vokabeln, durch Erklärung verwickelterer Konstruktionen u. s. w. Es ist in dieser Beziehung im Leschuche vieles geschehen und es zeigen die Anmerkungen einen anregenden, befruchtenden Charakter. Aber es könnte zur Erleichterung der Schüler noch mehr geschehen.

Was die Auswahl der Stücke anbetrifft, so ist im Interesse des deutschen Unterrichts zu bedauern, dafs die ursprüngliche Absicht, die für die Lessingsche Dramaturgie wichtigen Stücke aus der Poetik des Aristoteles abzudrucken, nicht ausgeführt ist. Es liegen ja wichtige Bedenken dagegen vor, aber solange noch Lessing auf den Gymnasien gelesen wird, wird der Lehrer auch auf die Poetik u. a. zurückgreifen müssen und würde dabei im Lesebuche eine treffliche Stütze gefunden haben.

DIE EIGENART DES GYMNASIUMS

Von Hermann Lattmann

Die Gleichberechtigung der drei höheren Schularten ist nun im Prinzip anerkannt, und es scheint, dafs man auf allen Seiten damit zufrieden ist. Es ist damit der von Paul Cauer immer verfochtene Grundsatz zur Geltung gekommen, aber selbst ein so entschiedener Anhänger des alten Gymnasiums wie der alte Oskar Jäger hat seine Billigung dazu gegeben. Die Vertreter des Realgymnasiums und der Oberrealschule sind natürlich ohnehin befriedigt und hegen nur hier und da Besorgnis, ob mit der Gleichberechtigung in der Praxis auch wohl rechter Ernst gemacht werde. Aber, mag auch dieser oder jener Stand noch irgend ein Sonderrecht zu behaupten versuchen, im ganzen kann dies Zugeständnis, nachdem es einmal gemacht ist, so wenig zurückgenommen werden wie etwa das allgemeine Stimmrecht, nachdem es einmal gegeben ist. Die stillschweigende oder ausgesprochene Voraussetzung jedoch für diese allseitige Zustimmung ist, dafs auf diese Weise die Eigenart einer jeden Schule am besten gewahrt werden könne. Die Oberrealschule freilich braucht sich keine Sorge zu machen. Es fehlte ihr bisher wohl an der nötigen Ausbreitung, die sie jetzt zu erreichen hoffen darf, aber ihre Eigenart hat sie von je her treu bewahrt, und dafs sie sie jetzt erst recht behaupten wird, ist keine Frage. Auch das Realgymnasium ist in seiner weniger scharf ausgeprägten Eigenart, wenn es auch seine Grenzen rechts oder links einmal ein wenig verschieben sollte, nicht gefährdet.

Nur das Gymnasium scheint sich in dieser Zeit, wo es so nötig wäre, seiner Eigenart nicht mehr recht bewufst zu sein. Und es wäre das kein Wunder. Denn Jahrhunderte lang ist das Gymnasium die Schule der allgemeinen Bildung gewesen, und als man anfing, ihm dieses Monopol streitig zu machen, hat es doch den Anspruch darauf, allein die wahre Bildung zu geben, fort und fort behauptet, wenn auch die Reihen der Verteidiger dieser äufsersten Position sich mehr und mehr lichteten, wenn auch die Gegner mit modernen Granaten wiederholt Bresche legten in das alte Mauerwerk. Unermüdlich suchte man mit neuesten Panzerplatten und Betonfüllung die Lücken auszubessern, man lernte vom Gegner, man nahm Waffen seines Systems an, und unentwegt flatterte die zerfetzte Fahne im Winde: Hie die allein wahre Bildung. Zunächst wurden den Anforderungen des modernen Lebens entsprechend einige früher kaum beachtete Fächer dem Lehrplane des Gymnasiums neu eingefügt oder ihnen eine feste Stelle darin gegeben. Die Behandlung

dieser Fächer, wie des Französischen, der Naturwissenschaft, war anfangs vielfach so, dafs man sie als nur ungern geduldete zu erkennen gab. Aber die bedeutende wissenschaftliche Entwickelung solcher Fächer, namentlich der Naturwissenschaft und der Geographie, drückte mit schwerem Gewicht auch auf ihre Darstellung in der Schule und verlangte volle Anerkennung für sie. Kaum aber hatte man ihnen einen gebührenden Platz eingeräumt, so entstand die Klage über Überbürdung der Schüler und wollte nicht verstummen und rüttelte an dem Gefüge der alten Sprachen so lange, bis 1892 der Turm des lateinischen Aufsatzes zusammenstürzte und der Raum für das Lateinische und Griechische erheblich eingeschränkt wurde. Jetzt hiefs es, durch verbesserte Methode das Erhaltene sichern, und der Induktion, der eigentlichen Methode der Naturwissenschaft, wurde Zutritt gewährt. Und alle diese Veränderungen geschahen in dem Sinne, dadurch das Gymnasium in seiner Stellung als im Grunde einziger Schule für die wirkliche höhere Bildung zu schützen. Aber die Batterien der alten Festung, die sonst eine laute Sprache führten, sind zum Schweigen gebracht —; seit der anerkannten Gleichberechtigung der drei höheren Schulen kann das Gymnasium *diesen* Anspruch nicht mehr erheben.

Soll es darum aber nun die früher aufgenommenen Erweiterungen wieder abwerfen? Soll es eine reaktionäre Umgestaltung an sich vornehmen? Das sei ferne! Das wäre eine Thorheit, denn es würde seine jetzige Stellung des gleichen Rechts mit den anderen beiden Schularten gefährden. Weder eine Einschränkung der realen Fächer noch eine Vermehrung der Stundenzahl der alten Sprachen ist notwendig oder auch nur wünschenswert. Aber dessen sollte sich das Gymnasium auch in dem gegebenenen Rahmen doch bewufst sein, dafs es nicht mehr allein *die* allgemeine Bildung zu überliefern hat, sondern nur eine Seite dieses ausgedehnten Feldes bebauen soll, und dafs es seine Aufgabe am besten erfüllt, wenn es das ihm eigene Gebiet gründlich bearbeitet. Wir *dürfen* also wieder ein besonderes Gewicht auf die alten Sprachen legen, denn sie sind der Mittelpunkt des Unterrichts auf dem Gymnasium, wenn dieses seine Eigenart bewahren soll. Geschieht das nun etwa nicht? Ich will das im allgemeinen nicht erörtern, aber in einem Punkte, meine ich, hat man seit langer Zeit etwas verfehlt, was jetzt Zeit wäre wieder gut zu machen. Das ist die laxe Handhabung der Versetzungen. Jeder Lehrer giebt lieber gute Censuren als schlechte, und im Zweifelsfalle entscheidet er sich im allgemeinen, wenn es nur irgend geht, für die bessere Nummer. Dafs es vereinzelt auch andere Lehrer geben mag, kommt nicht in Betracht. Aber auch der Ordinarius ist ein Mensch. Er schlägt zur Versetzung vor, was sich nur irgend mit seinem Gewissen vereinen läfst. Er freut sich wie jeder Lehrer, wenn die Klasse gut gefördert ist. Aber seine Weitherzigkeit wird eng, seine Milde erscheint hart gegen das weite Herz des Direktors. Ich habe nun schon vier Direktoren gehabt, aber so verschiedenartig sie sonst waren (ich unterdrücke hier jeden Ausdruck der Verehrung, zu dem ich sonst wohl Grund hätte), — in dem einen Punkte waren sie alle gleich, dafs sie geneigt waren, lieber noch einen oder auch ein paar Schüler mehr zu versetzen, als der Ordi-

narius vorschlug, als jemals einen von den vorgeschlagenen zu beanstanden. Diese, wie mir vorkommt, allgemeine Neigung der Direktoren scheint mir auf einer Instruktion oder Anregung von oben zu heruhen. Denn beim Maturitätsexamen wiederholt sich dasselbe Spiel. Schwankt der Fachlehrer zwischen genügend und ungenügend, so ist der Direktor für genügend, schwankt der Direktor zwischen genügend nnd gut, so ist der Schnlrat für gnt. Aber mag es nun Anregung von oben oder zufällige Neigung sein, dieses Treiben der Versetzung stammt aus der Zeit des Überbürdunggeschreis. Da sollte namentlich das Gymnasium jeden Anstofs beim Pnblikum, jeden Schein, als würde zu viel verlangt, als wären die Anforderungen für das Mittelmafs der Schüler zu hoch, vermeiden. Ans jener Zeit stammen die glatten Versetzungen. 'Rasche Förderung' war eine Empfehlung, die sich einige städtische Anstalten nicht schenten öffentlich bekannt zn machen — die meisten königlichen Gymnasien hätten es ebensogut thun können. Aber seit jener Zeit ertönen anch die Klagen der Universitätsprofessoren, Philologen wie Juristen, über die traurigen Kenntnisse der jungen Studenten im Lateinischen nnd Griechischen, erhebt das Militär Beschwerde über die mangelhafte Bildung der jungen Leute mit dem Einjährig-Freiwilligenzeugnis. Diesem letztern hat man durch Einfügung eines besonderen Examens abhelfen wollen, wobei die Auguren sich auch wohl kaum des Lächelns werden erwehrt haben können. Man hat es wieder ahgeschafft, weil es doch nichts nützte; die Schwachköpfe kamen durch das Examen so glatt wie durch die Versetznng. Diese übertriebene Nachsicht hei der Versetzung hat nun einen ganz falschen Mafsstab entwickelt, nämlich den, dafs von der Anzahl der Schüler ein gewisser Prozentsatz, sagen wir $^4/_5$ oder $^5/_6$, versetzt werden mnfs. Von 30 müssen doch 24 oder 25 Schüler versetzt werden! Als wenn die Befähigung der Klassen immer gleich wäre! Als wenn Schüler mit durchschnittlich befriedigenden Leistungen nie weniger sein könnten, etwa $^3/_4$, oder vielleicht einmal nur die Hälfte der Klasse. Aber dann versteht ja der Lehrer die Klasse nicht gleichmäfsig zu fördern! Das ist heutzutage, wenn auch nicht laut eingestanden, ein sehr wichtiger Grundsatz für die Versetzung, dafs mindestens so und so viele versetzt werden müssen. Unter Umständen kommt dann noch eine andere bedenkliche Rücksicht hinzn: Wie viel Platz ist in der nächsten Klasse? Wird die alte Klasse nicht zu voll, wenn so viele sitzen bleiben?! Je mehr diese Rücksichten mitsprechen, desto mehr wird der einzig richtige Gesichtspnnkt, ob der Schüler die nötige Reife habe, verdunkelt. Die Stimme der Gerechtigkeit verstummt, von der Mildherzigkeit überwuchert, und der eine oder andere Kollege entschliefst sich, aus der vorher wohl erwogenen 3 eine 2 zn machen: da sieht das Zeugnis schon ganz anders aus — blofs Meyer kann darum nicht mit einem Male mehr! Aber wenn Meyer eine 2 bekommt, müssen Müller und Schmidt auch eine 2 haben — herrlich! da eröffnen sich gleich neue Chancen für solche, an die man noch nicht gedacht hatte.

Nun möchte ich blofs wissen: Für wen geschicht das alles? Welches ist der Zweck der ganzen Versetzungstreiherei? Die Schule hat doch gewifs

keinen Vorteil davon. Der Lehrer hat in jeder Generation das Bleigewicht der schwach Versetzten zu tragen. Die Quälerei mit diesen verbittert ihm oft genug den Unterricht. Er mufs um ihretwillen die normalen Anforderungen herabsetzen und kann es doch nicht lassen, sich mit ihnen abzuplagen. Denn er mufs ja wieder so und so viel zur Versetzung bringen. Wie sehr der Unterricht für die besseren Schüler darunter leidet, ist klar. Nun werden von einigen Kollegen wohl die schriftlichen Arbeiten so gründlich vorbereitet, dafs sie auch der Dümmste genügend schreiben kann, und der Lehrer merkt vielleicht nicht einmal den Selbstbetrug, den er damit ausübt, oder er merkt ihn, kann ihn aber nicht abstellen — es geht doch nicht, dafs er lauter schlechte Arbeiten liefert! Eine verzweifelte Situation! Aber auch der Schüler hat im Grunde keinen Vorteil von dieser glatten Versetzung. In jeder neuen Klasse fühlt der Schwache wieder seine Unzulänglichkeit. Es ist für ihn eine ewige Quälerei, die ihn zur Anwendung aller möglichen unerlaubten Mittel verleitet, ohne dafs er je seiner Erfolge recht froh werden kann. Eine Menge sprachlich ganz Unbegabter werden so von Sexta an mit fortgeschoben, und sind sie erst in Tertia, dann ist allerdings der Übertritt auf eine andere, lateinlose Schule schon sehr erschwert. Dann müssen sie wenigstens bis zur Obersekundareife auf dem Gymnasium behalten werden. Dann gehen sie hoffentlich mit dem Einjährigenzeugnis ab. Aber mancher erscheint doch wieder in Obersekunda, auf dessen Abgang man gehofft hatte, und denkt, nun könne er auch die Primareife oder gar das Maturum erreichen, und es ist staunenswert, was für Schwachköpfe auch durch das Maturitätsexamen kommen. Hat daran etwa der Staat, unser Volk oder irgend ein Stand ein Interesse? Der Staat sollte dafür sorgen, dafs er nur fähige Köpfe als Staatsdiener bekäme. Die Überfüllung aller gelehrten und anderer höherer Berufsarten ist seit längerer Zeit bekannte Thatsache. Der Ausfall der Staatsexamina ist oft traurig. Wie mancher erkennt zu spät, dafs er seinen Beruf verfehlt hat, und die Verbitterung treibt ihn dem Bildungsproletariat oder der Sozialdemokratie in die Arme. Hätte man ihm doch früher, als es noch Zeit war, d. h. auf der Schule, den rechten Weg gewiesen! Aber da hilft gewöhnlich kein guter Rat. Nur durch wiederholtes Sitzenbleiben ihres Sohnes kommen die meisten Eltern zur rechten Erkenntnis. Ja die Eltern, die Rücksicht auf das Publikum ist in der That das einzige, woraus man sich diese übertrieben milden Versetzungen erklären kann, die Scheu vor harten Urteilen aus diesen Kreisen. Aber ist das wirklich ein Grund, der ernstlich ins Gewicht fallen kann? Und wenn er jemals Bedeutung hatte, heute hat er sie nicht mehr.

Eben seit der Anerkennung der drei höheren Schulen als im wesentlichen gleichberechtigter Anstalten hat es für das Gymnasium gar keinen Sinn, die sprachlich Unbegabten mit fortzuschieben. Mit gutem Gewissen kann das Gymnasium seine Eigenart jetzt hervorkehren und mehr Nachdruck auf die alten Sprachen legen. Es ist in so fern besser als die Schwesteranstalten gestellt, als es nach den neuesten Bestimmungen für die Versetzungen nur vier Hauptfächer hat, jene fünf. Es kann sich daher leichter konzentrieren. Der

geforderte Nachdruck braucht aber durchaus nicht in einer Erhöhung der Anforderungen zu bestehen, sondern es genügt vollständig, wenn man sich zu strengeren Versetzungen entschliefst und diese von oben begünstigt werden. Milde und gewisse Rücksichten will ich darum nicht ausschliefsen, aber sie hat sich in Schranken zu halten, und der Gerechtigkeit gebührt die erste Stimme. Bedeutet z. B. ein Ungenügend im Lateinischen so viel wie: unter dem Standpunkte der Klasse, ist der Schüler etwa der Schlechteste im Lateinischen, so sollte es nicht durch ein Gut im Deutschen oder in der Mathematik aufgewogen werden können, vollends nicht, wenn auch im Griechischen noch ein Mangel ist, dem etwa ein Gut im Englischen oder der Physik gegenüberstände. Durch strenge Versetzung mufs von den untersten Klassen an eine Auslese getroffen werden. Nur so kann das Gymnasium seinen rechten Charakter wiedergewinnen, mag es auch an Schülerzahl und Ausbreitung verlieren. Nur so kann sich zeigen, ob die Bildung auf Grund der alten Sprachen auch für das moderne Leben ihre alte Kraft bewährt. Wie das Gymnasium dem Leben dienen kann, hat Cauer kürzlich trefflich gezeigt.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

ZUM RELIGIONSUNTERRICHTE

Unter den litterarischen Erscheinungen, welche die letzte Zeit auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes gebracht hat, befindet sich eine biblische Geschichte, deren originelle Art eine ausführliche Besprechung erheischt. Es ist die 'Biblische Geschichte' von O. Michael, Verlag der Graserschen Buchhandlung in Annaberg, ausdrücklich 'für die Unterklassen höherer Schulen' bestimmt. Dies ist kein unwichtiger Zusatz; denn der Verf. unterscheidet den biblischen Geschichtsunterricht der höheren Schulen nach Aufgabe und Methode ebenso scharf vom vorausgehenden Unterrichte der Volksschule wie von der Bibelbetrachtung der folgenden höheren Klassen.

Die Grundsätze, welche M. geleitet haben, sind in einem kurzen Begleitworte zusammengestellt: 'Aufgabe und Stellung der biblischen Geschichte im Religionsunterrichte an höheren Schulen', in demselben Verlage.[1]) Der hier angeregte Fortschritt hat einen doppelten Ausgangspunkt. Einmal bezweckt er 'die Anbahnung und Erleichterung des Bibelverständnisses', wie es in den oberen Klassen unter Rücksichtnahme auf die Fortschritte der theologischen Wissenschaft anzustreben ist, sodann sucht er gewissen allgemeinen pädagogischen Prinzipien rein sprachlicher Natur möglichst gerecht zu werden. Beide Richtungen führen zu der Forderung gröfster Freiheit der biblischen Geschichtsdarstellung gegenüber dem Bibeltexte.

M. verdient zunächst uneingeschränkte Anerkennung dafür, dafs er in einem immer weiter um sich greifenden Kampfe sich nicht damit begnügt, aus der sicheren Position der Prinzipien heraus das Artilleriefeuer theoretischer Auseinandersetzung zu eröffnen, sondern den Mut hat, die eigenen Truppen zum Nahkampfe vorzuführen und den feindlichen Blicken preiszugeben. Aber wenn auch ihre einheitliche und gewissenhafte Durchbildung ihrem Meister alle Ehre macht: müssen nicht auch die bestgeschulten Streitkräfte unterliegen, wenn sie zu weit vorgeschickt werden?

Dafs es zu den wichtigsten Aufgaben der höheren Schule zählt, die Schüler auf einer geeigneten Stufe mit den hauptsächlichsten sicheren Resultaten der modernen Bibelwissenschaft bekannt zu machen, diese Erkenntnis bricht sich in einsichtigen Kreisen mehr und mehr Bahn. Denn nur durch eine genaue Scheidung zwischen persönlicher Erfassung und historischer Betrachtung des Christentums ist es möglich, den Gegnern Christi jene gern gebrauchten Waffen zu entwinden, deren Schärfe sich in Wirklichkeit nur gegen eine traditionelle Schriftauffassung richtet, dagegen am Wesen des Christentums machtlos abprallt. Auch darin stimme ich mit dem Verf. vollständig überein, dafs diese Aufgabe im wesentlichen den Oberklassen wird zufallen müssen. Dagegen bleibt die Frage offen, inwieweit schon der frühere Bibelunterricht, insbesondere der der Unterklassen, auf jene historische Betrachtung des Schriftwerkes vorzubereiten hat.

Wie schon oben erwähnt, ist M. der Ansicht (S. 14), dafs jene Aufgabe der Oberstufe insofern einen 'indirekten' Einflufs auf die Unterstufe ausübe, als hier 'eine Anbahnung und Erleichterung des Bibelverständnisses' geschaffen werden soll. Er denkt dabei an 'kurze Andeutungen über den wirklichen Verlauf der Steppenwanderung der israelitischen Stämme, der Eroberung Kanaans und der Zeiten des Faustrechtes', an eine unparteiische Beurteilung Sauls, Salomos und Ahabs, an eine Entwirrung der Parallelerzählungen von David u. s. w.

Gegen diese Punkte dürfte im ganzen nicht viel einzuwenden sein, wenn mir auch nur wenige unbedingt notwendig erscheinen (Davids Geschichte, die Prophetie in den Mittelpunkt der nachsalomonischen Königsgeschichte gestellt). Auch in der Darstellung des Lebens Jesu darf man sich im Hinblick auf ihre Übersichtlichkeit einige frei konstruierte Verbindungen wohl gefallen lassen. Dagegen ist eine derartig unabhängige Wiedergabe resp. Abwandlung der biblischen Erzählung, wie sie M. durchgängig

[1]) Ich citiere im folgenden dies Begleitwort nach der Seitenzahl, die bibl. Gesch. nach der Abschnittnummer.

anwendet, in pädagogischem Interesse unnötig, von religiösem Standpunkte aus verwerflich. Auch ich halte eine Anpassung der Bibelsprache an das Verständnis unserer Jugend für unerläfslich[1]); aber doch nur so, dafs der biblische Ausdruck immer die Grundlage bildet, von dem nur dann abgewichen wird, wo er dem Knaben unverständlich bleiben oder einen Anstofs für sein Sprachgefühl bilden würde. Nehmen wir hinzu für einzelne Abschnitte eine Anpassung der Einleitungsworte, die sich von selbst ergebende freie Komposition gewisser Kapitel, z. B. aus der Propheten- und der nachexilischen Geschichte, dazu noch die Ausmerzung einiger Wörter und Wendungen, an denen der deutsche Lehrer Anstofs nehmen könnte (vgl. S. 20 Anm.), so ist damit der äufserste Grenzstein erreicht, und eine weitergehende Freiheit verliert sich in eine gefahrbringende Wildnis.

Der Sinn des zehn- bis zwölfjährigen Gymnasiasten ist nicht entfernt so skeptisch, als der Verf. vorauszusetzen scheint. Will er aber seine aufklärende, freie Gestaltung der Erzählung nur im Interesse einer später nachfolgenden höheren Bibelbetrachtung geben, so heifst dies, den kleinen Knaben zum Bibelkritiker erziehen und ihm Steine statt Brot in die Hand drücken. Denn es ist doch selbstverständlich, dafs dem Schüler die starken Abweichungen von der biblischen Erzählung nicht verborgen bleiben können.[2]) Und wie denkt sich der Verf. den Übergang des Schülers in eine andere Anstalt, wo etwa ein ebenso frei gehaltenes und, weil von einem etwas anderen religiösen Standpunkte geschrieben, stark abweichendes biblisches Geschichtsbuch in Gebrauch ist?

Als Beispiel für die persönliche Subjektivität des Verf. — denn auf die Menge der Einzelheiten hier einzugehen, ist ganz unmöglich — sei nur hingewiesen auf die jedes sicheren Kriteriums entbehrende Unterscheidung zwischen zulässigen und unzulässigen Wundererzählungen (S. 15 f.). Oder stellt etwa die Sturmstillung an den Glauben des Kindes andere Anforderungen als die Totenerweckungen Jesu? Und wie matt wird die Erzählung von den drei 'Reisenden', die bei Abraham einkehren, und wie viel verliert die unerschrockene Fürbitte Abrahams, die jetzt zu einer blofsen Anfrage abgeschwächt wird (Nr. 9 und 10)! Warum sind ferner in der Pfingstgeschichte die gewaltigen äufseren Zeichen der Geistesausgiefsung ganz beiseite gelassen und durch die farblosen Worte ersetzt: 'Da entstand plötzlich eine so grofse, freudige Bewegung unter ihnen (den Jüngern), dafs sie frohlockend in heller Begeisterung Gott priesen, der seinen Geist über sie ausgegossen habe.' Warum ist das Sprachenwunder übergangen? Und zerstören nicht Wendungen wie: 'Da erblickte Eva eine Schlange, die sich um den Stamm gewickelt hatte. Ihr war es, als ob diese listig spräche u. s. w.' (Nr. 3, 1), oder bei der Opferung Isaaks: 'Da war es ihm (Abraham), als ob auch ihm die Stimme Gottes zuriefe' (Nr. 12, 1, womit dann die Engelserscheinung in 12, 2 in gewissem Widerspruche steht; vgl. auch noch Nr. 136 und 144, 1), die ganze Naivetät der Erzählung und ziehen geradezu die rationalistische Deutung grofs?

Was soll ferner die willkürliche Zustutzung der Schöpfungsgeschichte, da doch der Verf. selbst zugiebt (S. 9): 'Gewifs gehen die Erzählungen von der Schöpfung und den ersten Menschen ihrem eigentlichen, tief philosophischen Gehalte nach hoch über die Köpfe der «Sextaner» hinweg?' Welchen Zweck verspricht er sich von einer derartigen Veränderung der Bibelerzählung, die doch für den Knaben gar nichts Anstöfsiges hat, über deren volle Bedeutung aber die Ansichten der Gelehrten in nicht unwesentlichen Punkten weit divergieren? Legt nicht auch der Lehrer demselben Knaben den Accusativ cum Infinitivo in einer äufserlichen Weise nahe, wie sie der Fassungsgabe des Knabenalters entspricht, um eine tiefere Auffassung der Konstruktion einer späteren Zeit vorzubehalten?

Was übrigens die zahlreichen Änderungen und Auslassungen betrifft, so vergifst der Verf. noch eins. Viele biblische Erzählungen sind viel zu sehr Eigentum unserer Volksbildung geworden, als dafs sie zumal dem Schüler der höheren Schule vorenthalten werden dürften. Hierher gehört z. B., aus der Schöpfungsgeschichte die Schaffung des Menschen aus dem Erdenklofse und die des Weibes aus der Rippe. Und ähnlich steht es mit gewissen Ausdrücken, die dem deutschen Volke keine Fremdwörter mehr sind, so 'die Arche' Noahs, der 'Schalksknecht' u. a.

In Summa möchte ich den Verf. auf seine eigenen Worte hinweisen (S. 19): 'Die Schüler stehen noch in einem Alter, wo das Gedächtnis leicht aufnimmt und wo sie unwillkürlich manche Stücke der zu wieder-

[1]) Vgl. N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. II. Abt. 1894 S. 627 ff.

[2]) Weichen doch selbst Memoriersprüche nicht unwesentlich von der Fassung des Spruchbuches ab, vgl. Nr. 126, 4; 136.

holenden Erzählung sich beinahe wörtlich einprägen.' Das ist sehr wahr, und desto wichtiger wird die Gestaltung des Textes. Welche ist würdig, in gewissem Sinne ein solches 'κτῆμα εἰς ἀεί' zu werden? Alle Achtung vor der fleifsigen Arbeit des Verf., der man gerne glaubt, was er S. 29 von ihr behauptet. Aber die Lutherische Sprache bewährt doch auch heute noch ihre urwüchsige, packende Kraft, deren Eindrucke ich unsere Jugend nimmermehr entziehen möchte. Die beiden Einwände, welche M. hiergegen auf S. 19 geltend macht, treffen in Wirklichkeit nur einen allzuengherzigen Anschlufs an den Lutherischen Wortlaut. Dagegen ist ein Moment wohl zu beachten, das dem Verf. entgeht: eine gewisse erhabene Eigenart der Sprache im Unterschiede vom modernen Konversationsstile dürfte vom Standpunkte des Kindes der Heiligkeit der Bibel nur angemessen und ihrem Ansehen in seinen Augen nur förderlich sein.

Gegenüber diesem schwerwiegenden Hauptbedenken, das mir eine Empfehlung des Buches in dieser Gestalt nicht möglich macht, sehe ich ab von Einzelbemerkungen geringfügigerer Natur. Doch möchte ich hervorheben, dafs mich die Bemerkung des Verf. auf S. 18 von der Berechtigung der Auslassung alttestamentlicher Messiasweissagungen nicht überzeugen kann.

Zum Schlusse sei noch der klaren Einteilung, der im allgemeinen gut getroffenen Auswahl, sowie der trefflichen Gruppierung des Stoffes ausdrücklich Erwähnung gethan, desgleichen der geschickten Behandlung sexuell bedenklicher Stellen. Wenn die letztere Vorsicht allerdings der Grund gewesen ist für die Weglassung der 'Verkündigung Mariä', so läfst sich ihr wohl noch in anderer Weise genügen.

In den Ansprüchen, welche an den Leitfaden für Kirchengeschichte gestellt werden, gehen die Meinungen der Fachlehrer nicht nur nach dem religiösen Standpunkte, sondern auch hinsichtlich der Darstellungsform weit auseinander. Und man wird zugeben müssen, dafs gerade hier, wo die Wirkung des Unterrichtes so ausschliefslich von der Persönlichkeit des Lehrers bedingt ist, innerlich und äufserlich das beste Einverständnis zwischen ihm und dem Hilfsbuche erforderlich ist.

Wer aber nicht nur eine mehr oder minder ausführliche Tabelle kirchengeschichtlicher Fakta, sondern eine zusammenhängende und trotz aller Knappheit lebensvolle Darstellung in den Händen der Schüler zu sehen wünscht, dem kann die 'Kirchengeschichte für höhere Schulen' von Paul Mehlhorn, deren 5. Auflage 1900 bei A. Barth in Leipzig erschienen ist, nicht warm genug zur Prüfung empfohlen werden.

Der Verfasser, dessen Name litterarisch bekannt ist, hat aus der Fülle seiner Gelehrsamkeit mit feinem pädagogischen Takte das für den reiferen Gymnasiasten Wissenswerte zusammengestellt. Eine grofse Auswahl der treffendsten Citate zeugt für die Gründlichkeit und Selbständigkeit seiner Arbeit und giebt dem Schüler allenthalben Gelegenheit, aus dem Urquell selbst zu schöpfen. Der sorgfältigen Disposition des Gesamtstoffes steht zur Seite die Zergliederung in kurze Paragraphen und innerhalb dieser eine übersichtliche Gruppierung (vgl. §§ 23 28 58 u. a.). Die Form der Darstellung, die Abschnitte in sich wie untereinander zu einem klaren Zusammenhange abrundend, erinnert in ihrer gewählten, inhaltsvollen Sprache an den Stil des Altmeisters Hase. Bleibt sie sich auch durchgängig gleich, so sei doch für eine kurze Einsichtnahme die Reformationsgeschichte (§ 39 ff.), als Beispiel für unparteiische Beurteilung der Abschnitt über den Pietismus (§ 65) zur Lektüre vorgeschlagen. Eine Zeittafel mit ca. 200 Angaben kommt Orientierungsbedürfnissen und Repetitionsübungen zu statten.

Der persönliche Standpunkt des Verf. gegenüber theologischen Kontroversen ist nach keiner Richtung ein extremer. Als charakteristisch ist zu nennen die weitgehende Berücksichtigung der reformierten Kirche unter Betonung des verwandtschaftlichen Verhältnisses der beiden evangelischen Schwesterkirchen. Hierbei gehen mehrere Namen und Daten in § 46, 2 und § 47 über die Bedürfnisse der evangelisch-lutherischen Schule hinaus. Im übrigen stimmt diese irenische Färbung gewifs besser in das Erziehungsbild des heutigen Gymnasialunterrichtes als konfessionell scharf kontrastierende Farbentöne. Dafür wird die evangelische Freiheit gegenüber der Finsternis römischer Geistesknechtung in umso helleres Licht gesetzt.

Was die einmal notwendige Beschränkung des Stoffes anlangt, so werden hier immer persönliche Wünsche des einzelnen Lehrers übrig bleiben. In der nicht ganz einfachen Frage, wie weit die Lehrstreitigkeiten der alten Kirche in der Schule zu berücksichtigen sind, vertritt der Schreiber dieser Zeilen die Ansicht, dafs die Beziehungen zu unseren Bekenntnisschriften sowie in zweiter

Linie die Anbahnung des Verständnisses für wichtigere moderne Richtungen von Entscheidung sein müssen. M. steht — wenigstens im Resultat — auf demselben Standpunkte. Dabei werden die Manichäer, Novatianer und Donatisten mit einem kurzen Satze charakterisiert, während der Streit über die beiden Naturen Christi überhaupt nur mit seiner kirchlichen Entscheidung, ohne Nennung von Nestorianern und Monophysiten, vorgeführt wird. Ebenso ist die kurze Fassung der mittelalterlichen Missionsgeschichte in Anbetracht der Fülle des Stoffes durchaus berechtigt. Dafür gewinnt der Verf. die Möglichkeit, ein wichtiges Kapitel ausdrücklich in den Bereich seiner Betrachtung zu ziehen, das in anderen Hilfsbüchern oft nur allzusehr zurücktritt: die christliche Liebesthätigkeit, deren Darstellung für die verschiedenen Perioden besondere Paragraphen gewidmet sind (§§ 16 30 55, vgl. § 71, 4 und § 78). Überhaupt ist der Verf. bestrebt, neben den notwendigen historischen Daten das innere Leben der Kirche zu betonen. So finden wir auch ein Kapitel 'Das Christentum unserer Klassiker' sowie eine ausgiebige Berücksichtigung der wichtigsten religionsphilosophischen Systeme der nachreformatorischen Zeit und der modernen theologischen Richtungen. Gegenüber früheren Auflagen ist ganz neu hinzugekommen § 81: 'Das Christentum und die sociale Bewegung der Gegenwart', worin M., nach einer etwas breiten Entwickelungsgeschichte der Sozialdemokratie, Klärung über die soziale Frage der Gegenwart zu schaffen und Verständnis für die Aufgaben der Kirche gegenüber den Umsturzparteien zu wecken sucht. Für die höhere Schülerschaft gewifs ein sehr dankenswertes Unternehmen!

Die wenigen Desiderien, die ich an das Buch noch zu stellen habe, sind geringfügiger Natur. So ist m. E. der Gegensatz, der in §§ 6 und 7 zwischen paulinischem und judaistischem Christentum aufgestellt wird, in seiner Schroffheit für die Schule zu weit gehend, da er eine Kritik des N. T. voraussetzt, wie sie wohl kaum ins Gymnasium gehört. Ferner möchte ich in § 12, 1, wo (in der neuen Auflage) der Grundrifs der christlichen Basilika auf das römische Haus zurückgeführt wird, der alten, keineswegs völlig widerlegten Ableitung von der forensischen Basilika wenigstens Erwähnung gethan sehen. — Von Namen erscheinen mir auch in dieser Auflage noch überflüssig Gabriel Biel (§ 32), Katharina Zell (§ 55, 1). Ihre Heranziehung möge dem Ermesser des Lehrers anheim gegeben werden.

Die Mehlhornsche 'Kirchengeschichte für höhere Schulen' gehört zum Besten, was es auf diesem Gebiete giebt. Wissenschaftlich und doch praktisch gehalten, eignet sie sich bei ihrer klaren Darstellungsweise auch zum Gebrauche für alle Gebildeten, die eine kurze kirchengeschichtliche Orientierung wünschen.

Gegenüber einem Schulbuche von so vornehmem Charakter steht der Abrifs der Kirchengeschichte, wie ihn Stoewer in seinem 'Lehrbuch für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen', Verlag von Weidmann 1899, bietet, mehr auf dem Niveau des Durchschnittlichen. Doch verbürgt die einfache Darstellung, die mit praktischem Blicke das Wichtigste hervorhebt, eine erfolgreiche Verwertung im Unterrichte namentlich höherer Lehranstalten mit nichthumanistischer Grundlage. Fürs humanistische Gymnasium kann man ein gewisses Heranziehen der Quellen und eine etwas wissenschaftlichere Methode verlangen. Anderseits mufs ich auch für dieses bestreiten, dafs eine Behandlung der griechischen Philosophie, wie sie § 42 bringt, angesichts der reichen Stoffmasse zu rechtfertigen sei. Soll eine derartige Exkursion mehr liefern als ein schwer verdauliches Allerlei von trockenen Namen und unverbundenen Sentenzen, so erfordert sie zu viel Zeit. Auch läfst sich nicht leugnen, dafs sie den Schüler, dem ein objektiver Überblick noch abgeht, in der einseitigen Verfolgung ihres Endzieles, die Unzulänglichkeit der menschlichen Geisteskraft gegenüber den religiösen Bedürfnissen des Menschenherzens darzuthun, leicht zu einer unverdienten Geringschätzung des antiken Geisteslebens führen kann. Dafür konnte besonders der Reformationsgeschichte, die ihren Zuschnitt für die sechsklassigen höheren Schulen nicht ganz verleugnet, auf der Oberstufe eine weitergehende Ausführung zu teil werden. Leider findet sich eine ziemliche Anzahl von unrichtigen Angaben oder Ungenauigkeiten, die der Abstellung bedürfen. So handelt es sich (S. 97) bei der origenistisch-reformierten Anordnung des Dekaloges doch nicht um eine Teilung des 1. Gebotes der augustinisch-lutherischen Reihenfolge, sondern um die Aufnahme des sogenannten Bildorverbotes. — S. 123: Apostelgesch. 6 berichtet nur von der Einsetzung der Diakonen, nicht von Diakonissinnen. — S. 128: Das zweite Horazdictum giebt ja gar keinen Sinn. Wo soll es stehen? — S. 129: Der alte Kirchenvater heifst Origenes, nicht Origines, desgleichen ist Leibniz ohne t zu schreiben (S. 158). —

S. 137: Das griechische Stammwort von 'Laie' heifst λαός. — S. 139: Die unerwiesene Vermutung, Bonifatius habe 'vielleicht selbst in fanatischem Glaubenseifer den Märtyrertod gesucht', gehört nicht in ein solches Hilfsbuch. — Nach S. 144 (vgl. S. 79) scheint es, als sollte der Dominikanerorden gar nicht zu den Bettelorden zählen. — Die französische und deutsche Mystik mufs mit einem Worte geschieden werden; denn die S. 147 angegebenen allgemeinen Merkmale gelten zum Teil nur von der letzteren, nicht von Bernhard von Clairvaux, der gleich daranf genannt wird. — Auch die Wahl des Ausdruckes läfst mitunter zu wünschen übrig; so wenn es S. 90 heifst: 'Die lutherisch gesinnten Ritter zogen gegen ..., um der Reformation einen Ruck vorwärts zu geben', oder S. 125: 'Sie beantworteten die Frage nach dem ersten Seienden mit einem Stoff.' — Der Druckfehler sind mehrere vorhanden, so je zwei auf S. 125 (in den griechischen Ausdrücken) und S. 129.

Leicht verständlich ist auch der kirchengeschichtliche Teil im 'Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen' von R. Heidrich, Verlag von Heine, Berlin, 2. Aufl. 1901 geschrieben. Namentlich sind Partien dogmatischen Inhaltes klar vorgeführt. Der breite Stil allerdings, der oft weitschweifig wird und ermüdende Wiederholungen bringt, ist im übrigen nicht jedermanns Geschmack. Die Auswahl und Gruppierung des Stoffes ist mit bewährtem Geschicke getroffen. Nur vermisse ich in der neueren Kirchengeschichte eine genügende Berücksichtigung der für ihre Entwickelung einflufsreichsten religionsphilosophischen Geistesströmungen. Der unierte Standpunkt des Verf. macht sich an mehreren Stellen etwas einseitig geltend. Noch weniger vermag die milde Beurteilung des Papsttums (Nr. 85c) den evangelischen Sinn zu befriedigen. Den sicheren Ergebnissen der neueren Geschichtsforschung ist gewissenhaft Rechnung getragen.

Bei Stoewer und Heidrich ist die Kirchengeschichte mit dem übrigen Lehrstoffe verbunden zu einem Hilfsbuche, das auch weitere Anforderungen des Religionsunterrichtes an höheren Lehranstalten befriedigen soll. Stoewer bringt noch 30 Kirchenlieder mit einer kurzen Geschichte des Kirchenliedes, den kleinen Katechismus Luthers nebst Belegsprüchen aus Bibel und Augsb. Konfession, das christliche Kirchenjahr, Bibelkunde, Geographie von Palästina, evangelischen Gottesdienst, Glaubens- und Sittenlehre sowie zwei Landkarten. Heidrich, dessen Buch in erster Linie für die Oberklassen bestimmt ist, hat noch die Abschnitte: heilige Geschichte, Glaubenslehre, die heilige Schrift, der evangelische Glaube nach den Bekenntnisschriften, der christliche Gottesdienst, sowie eine ausführliche Zusammenstellung des gesamten Memorierstoffes.[1])

Im allgemeinen kann man sagen, dafs die oben erwähnten Vorzüge und Mängel in diesen übrigen Teilen der Bücher wiederkehren. Stoewer versteht es, in kurzen, einfachen Umrissen anschauliche Bilder zu entwerfen und den Inhalt übersichtlich zu gruppieren. Besonders hat mir seine Besprechung der neutestamentlichen Briefe gefallen. In der Geschichte des alten Bundes fehlt eine mafsvolle Berücksichtigung der Bibelkritik. So wird u. a. das Buch Jesaia in seiner ganzen Ausdehnung als das Werk eines Propheten besprochen. Auch die Identifizierung des Evangelisten Johannes mit dem Verf. der Apokalypse ist doch wissenschaftlich kaum zu rechtfertigen (S. 121). Ebenso darf die Erklärung der 'Stufenlieder' als Wallfahrtslieder für die Festzüge nach Jerusalem wohl für ausgemacht gelten (vgl. dagegen S. 59 f.). Die Glaubens- und Sittenlehre ist in Gestalt einer kurzen Kommentierung an die Augsburgische Konfession angeschlossen.

Bei Heidrich verdient einerseits die fleifsige Durcharbeitung des Stoffes, die sich auf wissenschaftliche Basis gründet, volle Anerkennung, anderseits kann ich mich mit der oratio verbosa des Verf. am wenigsten in einem Schulbuche befreunden, das vornehmlich die Repetition unterstützen soll. Aufserdem leidet die Darstellung unter einer gewissen scholastischen Dispositionssucht des Verf. — dem alten traditionellen Erbübel so vieler Katechismuserklärungen. Sie zeigt sich schon in der Hauptteilung des ganzen Hilfsbuches in I. Lehrbuch, II. Kirchenbuch, III. Lernbuch. In ihrer Bedeutung für die Schule greifen alle drei Teile ineinander über, und so kommt es, dafs beispielsweise die 'heilige Geschichte' unter Nr. I gegeben wird, die 'heilige Schrift' unter Nr. II, die 'Bücher der heiligen Schrift' unter Nr. III. Im Schulbuche gilt es: usus praecedit artem.

Von Hilfsbüchern, die lediglich der Schriftkenntnis in höheren Schulen dienen sollen, ist die 'Bibelkunde' von H. Kahnis 1900 in zweiter Auflage erschienen (Verlag von Hinrichs in Leipzig). Ohne die äufsere Ein-

[1]) Der kirchengeschichtliche Teil ist auch als Sonderausgabe erschienen.

teilung der biblischen Schriften zu vernachlässigen, ordnet das gehaltvolle Büchlein seinen Stoff möglichst den die Betrachtung leitenden Hauptgesichtspunkten unter und unterstützt so namentlich auch die Behandlung derjenigen Kapitel, in denen die Bausteine von verschiedenen Stellen zusammengetragen werden müssen. Die Darstellung ist in schlichtem, klarem Stile gehalten. Ein besonderer Vorzug derselben liegt in der ausgiebigen und geschickten Verwendung zahlreicher Citate. Die Ausführlichkeit der Inhaltsangabe mag manchem für die Zwecke des Hilfsbüchleins etwas zu weitgehend erscheinen. Dies gilt auch von § 60 (Gleichnisse), der mit Rücksicht auf das Pensum der Untertertia (gleich § 42, Inhalt der alttestamentlichen Weissagungen) in der neuen Auflage eine bedeutende Erweiterung erfahren hat. Dafür kommt sie um so mehr zu statten, um eine gewisse Kenntnis des Inhaltes zu vermitteln, wenn infolge der beschränkten Zeit die Schriften selbst nur sehr bruchstückweise oder wohl auch gar nicht zur Lektüre kommen können (vgl. §§ 26 27).

Die überaus gründliche, auf wissenschaftlichem Fundamente aufbauende Arbeit berührt, wie der Verf. selbst im Vorworte angiebt, von kritischen Fragen nur kurz die allerwichtigsten. Dies geschieht in taktvollobjektiver Weise (vgl. §§ 80 86). Die alttestamentliche Kritik wird sich allerdings m. E. mit den eingehaltenen Grenzen auf der Oberstufe des Gymnasiums nicht begnügen können. Johannes Teuffer.

ZUR SOZIALEN ENTWICKELUNG DES LEHRERSTANDES

Wenn man, wie Wachsmuth in seiner Geschichte deutscher Nationalität 1860 äufsert, die Schulmeisterei in ihren edelsten Potenzen als einen den Deutschen vorzugsweise beschiedenen Lebensberuf bezeichnen kann, so durfte in der bereits früher an dieser Stelle (N. Jahrb. 1900 VI 175 f.) gewürdigten Sammlung kulturgeschichtlicher Monographien eine solche über Lehrer und Unterrichtswesen nicht fehlen.[1]) Wie ihre Vorgängerinnen hat sie die Tendenz, in bündiger Form die Resultate umfassender Studien wiederzugeben. Unter den mannigfachen Entwickelungsreihen, welche Organisation und Technik des Unterrichts auf seinen verschiedenen Stufen von der ABC-Schule bis zur Universität darbieten, sei auf eine bisher noch wenig berücksichtigte hingewiesen, die Standesentwickelung des Lehrers.

Auf die soziale Wertung des Lehrerstandes hat es lange Zeit drückend eingewirkt, dafs er nicht als selbständiger Stand, sondern nur als Anhängsel des geistlichen angesehen wurde. Überwiegend wandten sich solche dem Berufe zu, die ihn als Übergang zu einer geistlichen Würde betrachteten oder auf dem Wege dazu Schiffbruch gelitten hatten. Solange die Geistlichkeit ein Monopol darauf hatte, übertrug sie die ihr zukommenden Ehren auch auf die Lehrthätigkeit. Davon zeugt die Erzählung von Ekkehard II. von St. Gallen, dem Höfling, vor dem auf der Mainzer Synode sechs Bischöfe aufstanden, die seine Schüler gewesen waren. Auch materieller Erfolg lohnte nicht selten geistlichen Lehrern von Ruf, wie es von dem Speierer Domscholaster Bennо, späteren Bischof von Osnabrück aus dem XI. Jahrh. berichtet wird. Das Lehrmonopol der Stiftsgeistlichkeit wurde freilich von den Stadträten mit Erfolg bestritten, die seit dem XIII. Jahrh. lateinische und später für den Schreib- und Rechenunterricht auch deutsche Schulen anlegten[1]), indessen auch die vom Rat bestellten Lehrer entbehrten nicht ganz des geistlichen Charakters. In der Hoffnung auf eine Pfründe lebten sie meist im Cölibat, und zu ihrer Besoldung gehörte manchmal der freie Tisch beim Pfarrer. Das weltliche Element gelangte zwar zu entscheidendem Übergewicht, als mit der Reformation in weiten Gebieten Deutschlands die Sorge für die geistige Bildung von der Kirche auf den Staat überging, aber die bürgerliche Stellung des Standes besserte sich darum mit nichten. Noch kam der Titel Schulmeister, der allmählich einen komischen Beigeschmack gewann und bei Lateinschulen durch Rektor ersetzt wurde, nur dem Vorsteher zu; er war in der Regel Magister der Artistenfakultät und durch die stark persönliche Färbung seines Regiments von bedeutendem Einflufs auf Leistungen und Ruf der Anstalt. Seine anfänglich als Schuldiener, später mit wohlklingenderen lateinischen Namen bezeichneten Gehilfen hatten vielfach nur einen mangelhaften Bildungsgang, kaum jemals ein abgeschlossenes Studium hinter sich. Verlockend konnten schon die meist

[1]) Reicke, Lehrer und Unterrichtswesen in der deutschen Vergangenheit. Mit 130 Abbildungen und Beilagen. Leipzig, Diederichs 1901.

[1]) Vgl. meinen Aufsatz: Die Städte des Mittelalters und die Kirche, in dieser Zeitschrift 1901 VII 214 ff.

erbärmlichen Besoldungsverhältnisse nicht wirken, welche die Lehrer zu nicht selten entwürdigendem Nebenverdienst zwangen. Wenn bei den höher gebildeten der Bettel mittelst Dedikationen von Büchern und Gelegenheitsgedichten im Schwange war, so mufsten die Dorfschulmeister manchmal nicht nur den Dienst des Küsters, sondern den des Flurschützen versehen oder sich durch ein Handwerk forthelfen. Mir selbst ist in einer Visitation zu Liebenwerda 1578 die Klage wider den Schulmeister aufgestofsen, dafs er die Maidlein nicht selbst verhöre, sondern eins dem anderen aufsagen lasse. Zur Entschuldigung führt er an, dafs er wegen geringen Einkommens seine Nahrung mit anderer Arbeit suchen müsse. Im armen Preufsen wurde noch 1738 verordnet, dafs auf dem Lande aufser Küstern und Schulmeistern keine Schneider sein sollten, und der Grofse König erklärte: 'Schneiders sind schlechte Schulmeister' und begünstigte alte Invaliden. Allezeit galt das Wort:

Dat Galenus opes, dat Iustinianus honores
Sed genus et species cogitur ire pedes.

Bei dem Überflufs minderwertiger Elemente war die Lebenshaltung des Standes nicht immer die würdevollste, besonders an dem Nationallaster der Trunksucht wird ihm ein reichlicher Anteil zugemessen. Auch die Notwendigkeit, ihren Dienst regelmäfsig zu thun, wollte den Lehrern keineswegs durchweg einleuchten — anderen Beamten übrigens ebensowenig. Das Pflichtbewufstsein im Dienst der Gesamtheit hat sich eben sehr spät und hauptsächlich durch die preufsische Zucht ausgebildet. Regungen des Standesgefühls wurden nicht einmal immer oben gern gesehen. Wider die alte Sitte, dafs grobe Missethäter vor der ganzen Schule vom gesamten Kollegium nacheinander 'kastigiert' wurden, erhoben die Lehrer der sächsischen Fürstenschulen noch 1703 vergeblich Einspruch: sie wurden von Dresden bedeutet, weiter ihrer Pflicht nachzukommen. Kein Wunder, wenn weder den Angehörigen des Standes noch den Aufsenstehenden als erstrebenswertes Lebensziel galt: desudare in pulvere scholastico. Dem berühmten Ilfelder Rektor Neander († 1545) sagte sein ehemaliger Kollege Gigas von Schulpforta, der sich auf eine Pfarre zurückgezogen hatte: 'Ihr solltet euch lieber einmal haben lebendig schinden lassen denn soviel Jahre vornehmlich mit der jetzigen teuflischen bösen Jugend umhgangen haben!' Ich möchte hier noch anführen, was der 1704 verstorbene Schekkius in der Quinta des Hildesheimer Andreasgymnasiums an die Wand malen liefs:

'Maledictus qui turpiter officium scholasticum facit:
Quis miser est? vere miseros si dixeris ullos
Hi sunt, qui pueros betha vel alpha docent.

Die Schuldiener haben Rofs- und Eselsarbeit, dabei sie viel Staubes, Stankes, Dampfes, Ungemachs auch Calumnien und allerlei Verdriefslichkeiten einfressen mit Undank in fine laborum.'

Der entscheidende Schritt für die Hebung des Standes geschah erst, als er hinsichtlich seiner Vorbildung auf eigene Füfse gestellt wurde. Es geschah früher für die höheren Schulen; das erste Lehrerseminar war das Franckesche zu Halle seit 1695, dem das besonders einflufsreiche zu Göttingen 1737 folgte. Aber seine Mitglieder waren noch Theologen, und der später so berühmte F. A. Wolf erregte durch seine Forderung, als Philologe immatrikuliert zu werden, grofses Aufsehen. Seit 1783 Leiter des pädagogischen Seminars zu Halle, bestimmte er dieses ausdrücklich für Philologen und wirkte dadurch entscheidend für die Trennung des Lehramtes vom geistlichen. Zur Einführung eines Examens aber kam es erst im XIX. Jahrh.

Die Abbildungen nach Originalvorlagen geben viel unbekannte Einzelheiten über Einrichtung der Schulzimmer und Unterrichtsmittel seit dem XV. Jahrh. und erfreuen durch manchen charaktervollen Pädagogenkopf wie den ganz modern anmutenden des Schreib- und Rechenlehrers Möller von 1644.

Georg Liebe.

DER HÖHERE LEHRER UND SEINE WISSENSCHAFTLICHE THÄTIGKEIT

Von Paul Worms

Paulsens Aufsatz in den Preufsischen Jahrbüchern, der sich mit den höheren Lehrern und ihrer Stellung in der gelehrten Welt beschäftigt, hat zu den folgenden Bemerkungen den Anlafs gegeben. Der Aufsatz weist zur Erledigung der darin behandelten Frage nichts Neues auf, weder an Thatsachen noch an Gesichtspunkten. Auch diese Bemerkungen erheben nicht den Anspruch, Neues zu bringen, wollen aber die Frage schärfer beleuchten.

Welches ist die Frage? Paulsen stellt, wenn auch mannigfach verklausuliert, die Forderung auf, dafs die höheren Lehrer sich wieder mehr, als in der neueren Zeit geschehen ist, an der wissenschaftlichen Arbeit in schriftstellerischer Thätigkeit beteiligen sollen. Dem liegt die Ansicht zu Grunde, dafs wissenschaftlicher Sinn und wissenschaftliche Arbeit im grofsen und ganzen gegen früher in dem höheren Lehrerstand abgenommen haben und die Gefahr besteht, dafs sein Zusammenhang mit der gelehrten Welt gelockert oder gar aufgehoben wird. Ist diese Ansicht richtig und jene Forderung in dem Sinne einer notwendig zu erfüllenden berechtigt?

Ehe ich der Beantwortung der Frage näher trete, habe ich ein anderes, was vielleicht als selbstverständlich zu betrachten ist, worauf ich aber doch noch ausdrücklich hinzuweisen für angebracht halte, vorauszuschicken.

Bei dem, was ich ausführen werde, habe ich die höheren Lehrer im Auge, die ihrer Stellung als akademisch gebildeter und wissenschaftlicher Lehrer sich bewufst sind; und das ist doch wohl weitaus die gröfste Mehrzahl unter uns. Ich schliefse die — Ausnahmen — aus, die zwar durch die Universität gegangen sind, aber dabei sich beruhigen und nun schlecht und recht mit dem haushalten, was sie dort gelernt haben oder was sie sich gelegentlich und handwerksmäfsig etwa noch dazu aneignen. Ich schliefse aber auch die aus — und diese Kategorie deckt sich durchaus nicht immer und nicht ganz mit der vorigen —, deren höchstes Streben das ist, in äufseren Dingen, in Titel, Gehalt u. dgl. mit den anderen akademisch Gebildeten gleich gestellt zu werden. Ich möchte nicht mifsverstanden werden: dafs wir — wie nun einmal das Schlagwort lautet — mit den Juristen auch in diesen Dingen gleichgestellt werden, ist eine Forderung einfacher Gerechtigkeit, und die Bewilligung dieser Forderung, so wie die Dinge nun einmal heutzutage, und in der Zukunft voraussichtlich noch mehr, liegen, ist im Interesse nicht in erster Linie des höheren

Lehrerstandes, sondern des ganzen Vaterlandes notwendig. Aber ein anderes ist, dies anerkennen, ein anderes, in der Erlangung solcher Äufserlichkeiten das Ziel des Strebens sehen. Und so energisch man jene Forderung aufrecht erhalten und stets vertreten mufs — es liegt doch dringender Grund zur Warnung vor, in dem Streben nach diesen Dingen nicht aufzugehen. Es bleibt doch so und wird hoffentlich bei uns immer so bleiben: die äufsere ehrenvolle Stellung, die einem Stande angewiesen wird, mufs durch das ganze Verhalten jedes einzelnen Mitgliedes dieses Standes als eine mit Recht ihm zugewiesene aufrecht erhalten werden. Traurig der Stand, dessen Mitglieder ihre Ehre nur durch Dekret erhalten und behalten, mit ihm mufs es, zum Schaden des Ganzen, bergab gehen. Darüber vielleicht ein ander Mal mehr. Jedenfalls müssen wir höheren Lehrer, die wir uns selbst aufgeben, wenn wir unsere ideale Lebensauffassung aufgeben, uns davor hüten, dafs — um es kurz auszndrücken — unsere innere Ehre sich mit der äufseren Ehre nicht deckt. Und damit komme ich zu der Beantwortung der obigen Frage. Wir höheren Lehrer sind wissenschaftliche Lehrer; geht uns die Verbindung mit der Wissenschaft, wissenschaftlicher Sinn und wissenschaftliche Thätigkeit verloren, so ist damit ein wesentlicher Teil des Begriffes entschwunden; wir sind dann eben nicht mehr, was wir sein sollen. Aber nun kommt eben die Hauptfrage: Wonach bemifst sich die Thätigkeit als wissenschaftlich? Wodurch hat der wissenschaftliche Lehrer seine Zugehörigkeit zum Gelehrtenstand zu beweisen?

Paulsen hat ein überans wohlthuendes Wort gesprochen da, wo er den Lehrern seine Anerkennung zollt, die nnr Lehrer sein wollen. Hat er sich aber die Konsequenzen dieses Wortes klar gemacht? Ich fürchte, oder vielmehr, ich hoffe, nein. Nur Lehrer sein sollen wir innerhalb nnseres Berufes, ja wenn man mich nicht engherzig und philisterhaft mifsversteht, möchte ich sogar diese Beschränkung noch streichen, alle ohne Ausnahme; alles, was wir thun und treiben, soll mittelbar oder unmittelbar in Beziehung stehen zu unserer Thätigkeit, mittelbar oder unmittelbar unseren Schülern zu gute kommen. Danach und nach der Art, wie der Lehrer das so Erreichte im Unterricht für die Schüler und an den Schülern nutzbar zu machen versteht, und danach allein bemifst sich sein Wert als wissenschaftlicher Lehrer, dadurch beweist er seine Zngehörigkeit zum Gelehrtenstand. Ich trete damit, jedenfalls im Prinzip, in Gegensatz zu der Forderung, dafs der wissenschaftliche Lehrer etwas 'geschrieben' haben mufs, um diese seine Zugehörigkeit zu beweisen. Paulsen irrt, wenn er meint, dafs die Schüler vor der sich in der Herausgabe wissenschaftlicher Arbeiten dokumentierenden Gelehrsamkeit an sich Respekt haben. Das Gegenteil kann ihm leicht nachgewiesen werden an Erlebnissen aus der amtlichen Thätigkeit und noch mehr, wenn man Beispiele aus der eigenen Schülerzeit heranzieht. Weder Schüler noch andere Leute haben diesen Respekt, wenn nicht beim wissenschaftlichen Lehrer noch ganz andere Dinge hinzukommen. Ist das der Fall, dann ist anch der Respekt vor der Gelehrsamkeit da; aber diese braucht sich durchaus nicht durch herausgegebene wissenschaftliche Arbeiten zu beweisen, sondern sie mufs es haupt-

sächlich in der Art des Unterrichts und zwar als wirkliche Gelehrsamkeit; Talmigelehrsamkeit erkennen allerdings auch die Schüler sehr bald, namentlich bei dem Unterricht in den oberen Klassen. — Nun stellt aber Paulsen offenbar jene Lehrer, 'die nur Lehrer sein wollen', in einen Gegensatz zu denen, die auch mit der Herausgabe wissenschaftlicher Arbeiten sich befassen, und nur die letzteren sellt er als die hin, die die Zugehörigkeit zum Gelehrtenstande vertreten. Da frage ich nun: Was gehört denn zu einem Lehrer, 'der nur Lehrer sein will?' Ist denn wissenschaftlicher Sinn und wissenschaftliche Arbeit bedingt allein durch die Herausgabe wissenschaftlicher Arbeiten? Der Lehrer, der nur Lehrer sein will, beweist alle Tage das Gegenteil. Der Unterricht des wahren, seiner Pflicht sich bewufsten wissenschaftlichen Lehrers in allen Klassen, besonders natürlich in den oberen Klassen, die Vorbereitung auf diesen Unterricht bedeuten eine solche Summe intensiver und extensiver wissenschaftlicher Arbeit, dafs, wer Sinn für Wissenschaftlichkeit und Fähigkeit, wissenschaftlich zu arbeiten, nicht in hohem Grade besitzt, dieser Aufgabe nicht gewachsen ist. Und gerade wer kein Methodenjäger ist, wird das erfahren haben. Das braucht doch nicht erst ausführlich bewiesen zu werden. Da stofsen einem im ganzen so viel wissenschaftliche Fragen auf, die man bewältigt haben mufs, vielleicht nicht für die nächste, auch nicht für die übernächste, ja für gar keine eigentliche Unterrichtsstunde, aber als ehrlicher wissenschaftlicher Lehrer, dafs sich mit den dabei angestellten und erledigten Untersuchungen im Lauf der Zeit Bände füllen liefsen, wenn die Zeit zur schriftlichen Ausarbeitung vorhanden wäre. Da mufs man zu dem Einzelnen und scheinbar Kleinen hinabsteigen. Dafür will ich, damit man genauer wisse, was ich meine, aus unzähligen Beispielen eins anführen; ich wähle es aus einem mir naheliegenden Gebiet. Bei der fremdsprachlichen Lektüre ist es mit dem sachlichen und sprachlichen Verständnis allein nicht, jedenfalls jetzt nicht mehr gethan. Für den Lehrer selbst und für seine Aufgabe den Schülern gegenüber ist es nicht nur von Interesse, sondern, soll der Zweck des Lesens wirklich erreicht werden, eine Notwendigkeit, zunächst natürlich über das Verhältnis der Satzbildung (mit allem, was dazu gehört) in der fremden Sprache zu der in der deutschen Sprache im einzelnen, wie — zusammenfassend — im ganzen Klarheit zu schaffen. Das ist einfach. Aber auch den einzelnen Ausdruck mufs er genau betrachten; ergründen, ob das Bild, das in der fremden Sprache angewandt ist, auch bei uns an sich möglich oder im einzelnen Fall passend ist, ob wir einen dem fremdsprachlichen ähnlichen oder sich völlig mit ihm deckenden haben oder auch nicht u. s. w. Und das setzt oft scharfes Denken, richtiges Kombinieren und jedenfalls tüchtige Kenntnisse voraus. Freilich, wenn man sich, wie das häufig geschieht, ja sogar als das allein Richtige empfohlen wird, mit einer im ganzen wie im einzelnen ganz freien Übersetzung begnügt, dann ist die Sache verhältnismäfsig, in den meisten Fällen wenigstens, einfach. Aber dann wird man seiner Anfgabe eben nicht gerecht. Der Lehrer soll das Verhältnis der fremden Sprache zur Muttersprache nicht nur im allgemeinen kennen, sondern bis ins Einzelne hinein, wobei gerade das so lange

vernachlässigte psychologische Moment besonders beachtet werden mufs. Der Schüler soll an der Fremdsprache nicht nur diese, sondern seine Muttersprache zugleich lernen. Und erst wenn man genau zusieht, erkennt man, dafs speziell der Deutsche in zahllosen Fällen, wo man leicht geneigt ist, einen freien Ausdruck anzuwenden, einen nicht nur begrifflich mit der Fremdsprache sich deckenden Ausdruck hat, sondern auch einen solchen, der nach dem Wortstamm, dem ihm zu Grunde liegenden Bilde, ebenso wie nach der weiteren Ausgestaltung der Form und des Gebrauchs sich genau dem fremsprachlichen anpafst. Daran erkennt man oft selbst zu seinem Erstaunen, jedenfalls aber der Schüler, den Reichtum und die Tiefe der deutschen Muttersprache. Dafs damit zugleich so recht wissenschaftlicher Sinn geweckt und gepflegt wird, will ich — dem Zusammenhang nach — nebenbei erwähnen. Dem Schüler gilt das Auffinden solcher Ähnlichkeiten oder auch Verschiedenheiten als eine Entdeckung, was sie ja für ihn auch ist, und erfüllt ihn, wie man an den Augen der Jungen sehen kann, mit Freude. Es lassen sich eben Entdeckungen in der Schule nicht, wie manche Leute glauben, nur auf dem Gebiete der Naturwissenschaften machen; man lernt sehen nicht nur beim Zeichnen, sondern genau so oder sogar mehr und nachhaltiger auf dem Gebiet der Sprache. Doch auch davon ein andermal mehr.

Mit der wissenschaftlichen Vorbereitung auf den Unterricht ist es aber bei uns nicht gethan; es fragt sich: Wie soll in der Unterrichtsstunde das Pensum behandelt werden? Mit dieser Frage ist man in der letzten Vergangenheit — zum Glück scheint es Vergangenheit zu sein — allerdings oft sehr leicht fertig geworden, obgleich wahrhaftig Papier genug verschrieben, der Worte genug gemacht worden sind. Die Seminare für wissenschaftliche Lehrer scheinen in der jüngeren Generation den Glauben hervorgerufen zu haben, dafs sie durch Aneignung der dort gelehrten Methode jede Schwierigkeit in der Behandlung des Unterrichtspensums, ja jede Schwierigkeit des Unterrichtspensums selbst ohne Mühe überwinden könne. Diese Anschauung und die damit verbundene Methodenjägerei hat einen solch hohlen Hochmut gezeitigt, dafs man jetzt die Gefahr auch an mafsgebender Stelle erkennt und davor warnt. Das Grundprinzip jeder unterrichtlichen Thätigkeit, zumal der Wirksamkeit des wissenschaftlichen Lehrers, mufs sein und bleiben, dafs der Unterricht auf der Persönlichkeit beruht, dafs diese sich als lebendige fühlt und nie vergifst, dafs sie es mit Menschenseelen zu thun hat, mit lebendigen Menschen, die nicht nur in ihrer Individualität gegeneinander verschieden, sondern auch selbst in ihrer Art wechselnd sich verhalten. Die Methode mufs sich also in der Persönlichkeit des Unterrichtenden verkörpern; darin liegt dann, wenn diese Persönlichkeit sich als wirklicher Lehrer fühlt, von selber die Berücksichtigung der Individualitäten und, soweit das überhaupt menschenmöglich ist, die faktische Überwindung der Schwierigkeiten, die der Massenunterricht solcher Berücksichtigung bereitet. Damit ist natürlich mit nichten gesagt, dafs nicht jeder auch hierin etwas lernen könnte; im Gegenteil, wir nehmen das Gute für unsere Schüler, wo wir es finden können, scheuen uns auch nicht, von einem guten Volks-

schullehrer etwas zu lernen; aber wir nehmen es nicht so, wie wir es gesehen haben, sondern wir müssen es unserer eigenen Art und der der Schüler anpassen; immer mufs es die eigene Persönlichkeit sein, aus der herausfliefst, was wir den Schülern reichen. Wozu führe ich das alles an? Ich bin bei der Beantwortung dieser Frage angelangt. So zu unterrichten, bezw. sich auf den Unterricht vorzubereiten, das erfordert neben anderem, was hier nicht zu erörtern ist, selbst wieder scharfe wissenschaftliche Arbeit. Damit ist es nicht gethan, dafs man sich ein Schema zurechtmacht, an dem man unter allen Umständen festhält. Es erfordert völlige wissenschaftliche Durcharbeitung des Stoffes, ganz gleichgültig, ob man das nun in der Schule brauchen kann, ja darf, oder nicht. Nur so ist man Herr über die Unterrichtsstunde, nur so ist man allen Anforderungen gewachsen, die die Klugheit oder Dummheit der Schüler an den Lehrer stellt. Es erfordert weiter philosophisches, speziell psychologisches Wissen und Können; praktische Philosophie, speziell Psychologie mit all ihren unendlich weiten Verzweigungen, darin mufs man sicher sein und immer sicherer werden.

Das bisher Angedeutete zeigt doch wahrhaftig schon eine gewaltige Masse ernster und strenger wissenschaftlicher Arbeit; aber damit ist es nicht genug. Will der höhere Lehrer so, wie angedeutet, seiner Aufgabe genügen, dann mufs er mit den Fortschritten seiner speziellen Wissenschaften in engster Fühlung bleiben, und er mufs sich mit den Grundlagen und Mitteln für den Fortschritt seiner Wissenschaften immer mehr vertraut machen. Dabei darf er sich aber nicht auf ein enges Spezialgebiet beschränken. Dafs jeder sich zur besonderen Arbeit ein Spezialgebiet aussucht, ist damit keineswegs ausgeschlossen, sondern ist geradezu erforderlich; aber es ist zu verlangen, dafs jeder höhere Lehrer nicht nur auf seinem Spezialgebiet, sondern auf allen Gebieten, und in allen Teilen dieser Gebiete, auf denen sein Unterricht sich bewegt, mit den da auftretenden Fragen innerlich mit seinem wissenschaftlichen Gewissen sich abfindet. Dafs dazu blofses Lesen einiger Schriften nicht genügt, dafs wissenschaftliches Arbeiten dazu gehört, liegt auf der Hand.

Überblickt man das bisher Dargelegte, so ergiebt sich, dafs die tägliche Arbeit des höheren Lehrers die des Gelehrten ist, die des Gelehrten sein mufs; damit dokumentiert er sich als zum Gelehrtenstande gehörig in vollgültiger Weise. Arbeitet er nicht in diesem Sinne, löst er sich vom Gelehrtenstand, dann beraubt er sich selbst der Möglichkeit, seine Pflicht zu thun. Danach bemifst sich auch thatsächlich sein Ansehen in der Schule, bei Kollegen und Schülern, wie in weiteren Kreisen. Es ist aufs bestimmteste der Satz zurückzuweisen, dafs der Mann, der gelehrte Werke geschrieben hat, dadurch sich und dem Kollegium oder gar den Kollegen einen besonderen Glanz verleiht. Das Entscheidende mufs immer sein die Frage: Wie verwendet er seine Gelehrsamkeit in seinem Beruf?

Nun kann man fragen: Fördert dann aber der Lehrer, der so arbeitet, aber nichts veröffentlicht, die Wissenschaft? Ich könnte die Berechtigung dieser Frage abweisen. Der Gelehrte, der an der höheren Schule unterrichtet, hat

seine besondere Aufgabe, die ihn voll und ganz in Anspruch nimmt; der Gelehrte, der sich der Forschung an sich widmet, wieder seine, die er mit allen Kräften zu erledigen hat. Aber ich brauche jener Frage gar nicht aus dem Wege zu gehen. Sollte wirklich jemand im Ernst jene Frage aufzuwerfen wagen? Ich könnte mehr als ein Beispiel anführen, wo im Examen — das würde noch nicht viel sagen —, aber auch im wissenschaftlichen Leben der frühere Schüler sich vielfach stützt, und zwar in rein wissenschaftlicher Beziehung, auf das Ergebnis ungedruckter Forschungen seiner Lehrer auf der Schule. Doch davon sehe ich hier ganz und gar ab. Die Art, wie wir die Wissenschaft fördern, ist nicht eine unmittelbare, sondern eine mittelbare. Wir haben die Aufgabe unsere Schüler auf die Universität oder, da das nicht mehr allgemein zutrifft, auf einen sonstigen höheren Bildungsgang vorzubereiten; und je mehr wir sie mit Drangabe all unserer Kräfte fördern, desto berufener und fähiger machen wir sie, ihren Studien obzuliegen; je pflichtgetreuer wir an ihnen arbeiten, desto mehr entzünden wir in ihnen das Feuer der Begeisterung für den Dienst der Wissenschaft an sich und — was immer die Hauptsache bleibt — für die Wissenschaft im Dienst der Ideale vollkommenen Menschentums.

Und weiter könnte man fragen, ob denn nun der höhere Lehrer gar nichts veröffentlichen soll. Warum soll er das nicht? Bleibt ihm bei gewissenhafter Thätigkeit in seinem Beruf Zeit und Kraft und hat er wirklich etwas die Wissenschaft Förderndes zu sagen, so wäre es unrecht, wenn er das, was er gefunden, nicht mitteilen wollte. Es giebt solche unter uns, die das thun, und wir wollen uns freuen, dafs es solche giebt; aber einmal soll man das nicht zu einem wesentlichen Merkmal des höheren Lehrers machen, auch nicht für sein Verhältnis und seine Zugehörigkeit zum Gelehrtenstande. Wer verlangt das denn von den anderen gelehrten Ständen? Und mit Recht verlangt man es nicht. So mancher Arzt, ein wirklicher, der nicht nur auf den Körper des Kranken, sondern wesentlich auch auf dessen Seele sein Augenmerk richtet, der, wie ich neulich ein schönes Wort eines grofsen Arztes gelesen habe, bedenkt, dafs er nicht die Krankheit, sondern den Menschen behandelt, ist, ohne je eine Silbe geschrieben zu haben, ein gröfserer Gelehrter als mancher Professor. Ohne stete wissenschaftliche Thätigkeit kann er ebensowenig wie wir gewissenhaft des Amtes walten. Wer verlangt es vom Juristen? Und liegt nicht offenbar vielfach die Gefahr für die Angehörigen dieses Standes, ins Banausentum zu verfallen, viel näher als bei uns? Wer verlangt es vom Theologen?

Und dann mufs man die beiden Bedingungen stets berücksichtigen, unter denen allein schriftstellerische Thätigkeit bei uns betrieben werden darf. Die erste: Ist Zeit und Kraft dazu vorhanden auch bei gewissenhafter Führung des Amtes?

Der Nimbus, der die wissenschaftliche schriftstellerische Thätigkeit umgiebt, verleitet gar manchen dazu, die Arbeit, die ihm die Pflicht vorschreibt, übers Knie zu brechen und seiner Neigung oder seiner Eitelkeit zu dienen.

Solche Menschen mögen sich der Universität zuwenden; auf der Schule nützen sie nicht nur nichts, sondern sie schaden direkt; sie schaden den Schülern, vielleicht weniger dadnrch, dafs diese nicht richtig und nicht genügend gefördert werden, als dadurch, dafs der Lehrer das Beispiel von Pflichtversäumnis giebt; sie schaden der Schnle und ihrem Ruf; sie schaden dem Stande und seinem Ansehen bei allen verständigen und selbst pflichttreuen Menschen.

Die zweite Bedingung ist die, dafs, wer schreibt, anch wirklich etwas Förderliches zn sagen hat. Verfolgt man unsere Litteratnr in Büchern, Zeitschriften n. dgl., so mufs man oft den Kopf schütteln ob der Selbstgenügsamkeit, die sich in den Arbeiten zeigt. Solche Arbeiten können für die Betreffenden selbst von Wert sein, vor das grofse Pnblikum gehören sie nicht. Zeit und Kraft können da besser angewendet werden. Man merkt den Arbeiten gar oft den treibenden Gedanken an: Du mufst doch etwas 'geschrieben' haben!

Darum bin ich auch ganz nnd gar nicht der Ansicht, es müsse wieder ein gröfserer Druck ansgeübt werden, damit häufiger wissenschaftliche Abhandlungen den Programmen beigegeben werden. Man hat gesagt, dadurch werde der Lehrer genötigt, wissenschaftlich zn arbeiten. Nach allem Vorhergehenden wird man sich nicht wundern, dafs ich in dieser Auffassung eine Kränkung unseres Standes erblicke. Der höhere Lehrer ist zn bedanern, der sich erst durch solchen äufseren Zwang zu wissenschaftlichem, anch zu zusammenhängend wissenschaftlichem Arbeiten bringen läfst. Er wird dem Drucke nachgebend schlecht und recht zu stande bringen, was er mufs; vielleicht dabei auch Gutes, meinethalben sehr Gntes leisten; nachher aber wieder in die alte Gleichgültigkeit zurückfallen: jedenfalls aber — und das ist das Schlimmste — was er zu stande bringt, zu stande bringen auf Kosten seiner Schüler, seiner Pflicht; nicht einer seiner Pflichten, sondern schlechtweg sciner Pflicht.

Hier mufs ich mich auch gegen den Vorschlag wenden, den höheren Lehrern die Zahl ihrer Pflichtstunden zu verringern, damit sie Zeit haben, sich mehr der Heransgabe wissenschaftlicher Arbeiten zu widmen. Die Zahl der Pflichtstnnden sollte allerdings herabgesetzt werden; aber in erster Linie und hanptsächlich deshalb, damit der Lehrer überhanpt mehr Zeit gewinnt, für die Zwecke des Berufs mehr wissenschaftlich zu arbeiten, nicht aber zuerst deswegen, damit er das Ergebnis wissenschaftlicher Arbeiten veröffentlichen kann. Man mache sich doch die Konsequenzen klar, wenn Dispensationen von Unterrichtsstunden zum Zweck der Herausgabe wissenschaftlicher Arbeiten die Regel würden. Der Schwerpunkt nnserer Thätigkeit, auf dem auch die Bedeutung und das Ansehen unseres Standes beruht und beruhen soll, würde sich verschieben. Gar mancher Lehrer würde sich dazu verleiten lassen, in der Herausgabe wissenschaftlicher Arbeiten seine Hanptaufgabe zn sehen, den Beruf als etwas Untergeordnetes, Nebensächliches zu betrachten. Es liegt eben bei uns nicht am Wollen oder Können, wenn wir uns der Herausgabe wissenschaftlicher Arbeiten nicht so häufig widmen, sondern am Dürfen. Mag man im einzelnen Fall solche Erleichterung zu dem gedachten Zweck eintreten lassen, mag man auch einzelnen ganzen Anstalten nach alt-

ehrwürdigem Herkommen solche Herabsetzung der Pflichtstundenzahl gestatten — ich zähle z. B. in Schulpforta nach dem neuesten Programm 10—17 Pflichtstunden —; darauf wollen wir neidlos sehen und das hat auch keine Bedenken; wird es aber Regel, so zeitigt es, wie angedeutet, die bedenklichsten Folgen und ist aufserdem eine schwer verletzende Ungerechtigkeit gegen die Lehrer, die 'nur' Lehrer sein wollen.

Nach alledem halte ich es nicht für ein schlechtes, sondern für ein gutes Zeichen, dafs die Veröffentlichungen aus den Kreisen der höheren Lehrer so stark abgenommen haben. Es beweist, dafs die höheren Lehrer ihrer hohen Berufsaufgabe, und gerade auch nach der Seite der in ihrer Erfüllung sich entfaltenden Gelehrtenthätigkeit, sich bewufst sind. Und wenn man das doch noch öfters bestreiten hört, so liegt der Grund zum mindesten teilweise wohl, den Betreffenden bewufst oder unbewufst, in etwas anderem. Es mufs offen gesagt werden: Man kann oder will vielfach sich nicht dazu verstehen, dem Stands die Wertschätzung, die ihm an sich nach seiner Aufgabe und der Art ihrer Bewältigung zukommt, zuzuerkennen. Man kann oder will sich nicht losmachen von der Anschauung früherer Zeiten, wo der 'Schulmeister' in so geringer Achtung stand und er sich nur heben konnte in den Augen der Welt nicht durch die Art, wie er seinen Beruf erfüllte, sondern durch Herausgabe gelehrter Schriften. Denn die Aufforderung, sich mehr an der gelehrten schriftstellerischen Thätigkeit zu beteiligen, hängt fast immer — entweder ist es offen gesagt, oder es ist zwischen den Zeilen zu lesen — mit der Behauptung zusammen, dadurch werde sich der Stand höhere Achtung erwerben. Das heifst doch nichts anderes als: Der Stand an sich und seine Berufsthätigkeit können die Achtung nicht beanspruchen; es mufs etwas hinzukommen, was mit der Aufgabe des Standes an sich nicht zusammenhängt; und das erst giebt die Achtung. Gegen solche Anschauung müssen wir, wollen wir uns nicht selbst aufgeben, wollen wir mit innerer Berechtigung die Forderung auf Gleichstellung mit den übrigen gelehrten Ständen aufrecht erhalten, auf das entschiedenste Front machen. Am besten thun wir das durch die Art, wie wir unbeeinflufst durch solche Anschauungen, mögen sie auf Übelwollen oder Unkenntnis beruhen, treu und gewissenhaft die Aufgabe unseres Berufes erfüllen.

Es bleibt nun noch die Erledigung eines Einwandes, der möglicherweise erhoben werden könnte: Warum haben denn früher die Lehrer so sehr viel mehr veröffentlichen können? Vernünftigerweise kann sich dies 'früher' allerhöchstens auf die Zeit seit der Organisation des preufsischen höheren Schulwesens beziehen, also auf die Zeit vom Anfang des XIX. Jahrh. an. Die Antwort auf diese Frage — sie berührt das oben Ausgeführte, streng genommen, nicht, aber ich will ihr nicht ausweichen — ist teilweise schon oben gegeben in der Skizzierung der Arbeit des höheren Lehrers von heute. Wir wollen uns ja nicht überheben und auf unsere so viel gerühmte Methode bauend auf die Lehrer der früheren Zeit herabsehen. Viel, sehr viel von dem, was man jetzt hinsichtlich der Methode als neue Weisheit preist, haben unsere alten Lehrer längst geübt, ohne darüber viel zu reden und zu schreiben. Wir ver-

danken ihnen unendlich viel nicht nur in wissenschaftlicher Beziehung, sondern auch gerade für die Praxis. Aber das läfst sich doch nicht verkennen: die Ziele, die jetzt dem höheren Unterricht gesetzt sind, sind umfassender; nicht in erster Linie in dem Sinne, dafs die Summe der als wichtig angesehenen Fächer gewachsen ist, sondern innerhalb der Fächer selbst, die auch früher als 'Hauptfächer' galten. Es gilt das neben anderem besonders von dem Unterricht in den alten Sprachen. Wollen wir nach der Entwickelung, die nun einmal unsere Verhältnisse genommen haben, diese auf die Dauer halten und wieder zu der früheren Wertschätzung bringen, so müssen wir neben tüchtiger grammatisch-sprachlicher Schulung — die nie vernachlässigt werden darf — doch noch ganz andere Bildungselemente aus ihnen herausziehen, als das früher für nötig erachtet wurde. Es ist leichter, den Unterricht nur mehr oder weniger philologisch zu betreiben als — und zwar eben unter strenger Festhaltung auch des rein Philologischen — ihn so anzulegen, dafs er bei den heutigen Verhältnissen für die Persönlichkeit des Schülers dauernd nutzbar gemacht wird. Das erfordert eine vielseitige wissenschaftliche Behandlung, also noch mehr — wissenschaftliche Vorbereitung. Das mag, namentlich bei nicht ganz geschlossenen Persönlichkeiten der Lehrenden, vielfach seine Nachteile haben; entziehen dürfen wir uns dem nicht. Wir müssen versuchen, die Nachteile zu beseitigen und mit der notwendigen Vielseitigkeit die gewisse Einseitigkeit, die jeder wirklichen Persönlichkeit anhaften mufs, zu vereinigen.

Damit im Zusammenhang steht die auch aus anderen Gründen heute sich ergebende Notwendigkeit, die Lehrstunden viel energischer auszunutzen, als das früher üblich war. Nicht, dafs man früher in den Stunden faul gewesen wäre; aber behaglich in dem Gegenstand des Unterrichts sich gehen lassen, erst beim Unterricht dahin Gehöriges oder auch nicht oder nicht ganz dahin Gehöriges herbeiziehen, auf ein nicht unmittelbar im Unterrichtsstoff und Unterrichtsziel liegendes Problem in längerem Exkurs eingehen — das sind Dinge, die jetzt in den meisten Unterrichtsfächern kaum noch, jedenfalls nur ausnahmsweise vorkommen können. Alles mufs klipp und klar vor dem geistigen Auge des Lehrers stehen, straff mufs er sich zusammenfassen, um sich nicht von seinem Ziel abdrängen zu lassen, und wo er sich einmal auf einen Nebenweg begeben mufs, darf es meist nur auf kurze Zeit sein, und er mufs ihn dann so wählen, dafs von da aus ein möglichst weiter Ausblick sich dem Schüler von selbst öffnet. Ob das ein Vorteil ist, oder wenigstens immer ein Vorteil ist, das ist eine andere Frage, die wir hier nicht zu entscheiden haben. Dafs man nicht selten das Gefühl hat, als stehe jemand mit der Hetzpeitsche hinter einem, während doch der Schüler von diesem Gefühl des Lehrers unter keiner Bedingung eine Ahnung haben darf, wird gewifs nicht geleugnet werden können. Die Thatsache aber bleibt davon unberührt, dafs einem viele Gedanken — und wahrlich nicht immer die schlechtesten — doch erst kommen, wenn man vor seinen Jungens steht, wozu ich auch die Primaner rechne. Das wird beim richtigen Lehrer hoffentlich immer so bleiben.

Dafs bei solcher Art des Unterrichts und seiner Vorbereitung dem Lehrer,

und gerade dem ernst und energisch wissenschaftlich arbeitenden, Zeit und Kraft sehr stark in Anspruch genommen und schriftstellerische Thätigkeit erheblich erschwert bezw. unmöglich gemacht wird, liegt auf der Hand. Doch kommt noch anderes hinzu; Paulsen streift es; ich möchte auch hier etwas genauer verfahren.

Ich rede nicht davon, dafs jetzt am Anfang eines Schuljahres oder Semesters ein genaues Nationale vom Ordinarius in das Klassenbuch eingetragen werden mufs, dafs der Ausfall der schriftlichen Arbeiten ebenda notiert werden mufs; dafs genaue Arbeitspläne aufgestellt werden müssen und dergleichen mehr: das ist zwar manchmal recht unbequem sich häufendes Schreibwerk, fällt aber nicht ins Gewicht. Aber wer hat früher etwas von Direktorenkonferenzen gewufst? Die zur Bearbeitung gestellten Themata verlangen bei einer ernsten Behandlung zumeist recht viel Zeit und Kraft. Dazu kommen die Besprechungen der Arbeiten in den Konferenzen, die ebenfalls viel Zeit erfordern. Ganz ebenso verhält es sich mit den ausführlichen Lehrplänen für die einzelnen Unterrichtsfächer, die ausgearbeitet und in den Konferenzen besprochen werden müssen. Und die allgemeinen Konferenzen, wie sind sie nach Zahl und Ausdehnung gewachsen!

Ergebnis: Der richtige, seiner Pflicht gegenüber seinem Amt und seiner Stellung sich bewufste höhere Lehrer mufs selbstverständlich exakt und energisch wissenschaftlich arbeiten. Seine Thätigkeit an sich ist vollgültiger Beweis für seine Zugehörigkeit zum Gelehrtenstand; schriftstellerischer Thätigkeit bedarf es dazu nicht. Wenn früher solche schriftstellerische Thätigkeit in ausgedehnterem Mafs als heute geübt worden ist, so erklärt sich das ungezwungen und vollauf aus der Verschiedenheit der Ziele und der Art des Unterrichts und der dadurch bedingten Art der Vorbereitung einerseits, aus sonstigen sich mehrenden Berufspflichten anderseits.

Ich möchte aber nicht schliefsen, ohne gerade in der jetzigen Zeit noch einmal darauf hingewiesen zu haben, dafs wir höheren Lehrer dieser treuen Erfüllung der Berufspflicht und der dadurch als selbstverständlich bedingten strengen wissenschaftlichen Thätigkeit besonders eingedenk sein müssen. Die höher bewertete Stellung unseres Standes, die damit gegebenen äufseren Vorteile und Ehren verleiten nur zu leicht dazu, auf solchem bequemen Lager auszuruhen, d. h. im Vertrauen auf die doch gegebene Stellung eben gerade das zu thun, was äufserlich gethan werden mufs; und das ist bei unserem Beruf gefährlicher als bei fast jedem anderen höheren Beruf, aus verschiedenen Gründen. Nein, jene jetzt höher bewertete Stellung unseres Standes mufs uns im Gegenteil dazu herausfordern, in unserem Gewissen immer peinlicher zu werden, dafs wir immer noch energischer arbeiten, damit nicht etwa Schein an die Stelle des Seins tritt. Gerade unser Stand, auf den wir so stolz sein können und sollen wie nur irgend einer sonst auf den seinigen, der ohne hohes, ideales Streben gar nicht gedacht werden kann, mufs bedenken: Der Stand an sich, mag er äufserlich noch so hoch bewertet werden, ist auf die Dauer an sich nichts, die Persönlichkeiten innerhalb des Standes alles.

DAS FORTLEBEN VON CÄSARS SCHRIFTEN IN DER DEUTSCHEN LITTERATUR UND SCHULE SEIT DER HUMANISTENZEIT

Von Ernst Schwabe

Trotz der hohen Bedeutung, die C. Iulius Cäsar für die Weltgeschichte gehabt hat, spielt seine Person und sein litterarischer Nachlafs in der schönen Litteratur nur eine sehr bescheidene Rolle. Auch an ihm kann man die eigentümliche Erscheinung beobachten, dafs sich die Dichter und Erzähler aller Zeiten und Nationen nur selten an die weltgeschichtlich bedeutendsten Personen und an die von jenen hinterlassenen Schriftwerke herangetrauen und in ihren Darstellungen die Kleinen und Überwundenen bevorzugen. Deshalb ist es auch kein Wunder, wenn es an Dichtwerken mangelt, die Cäsars Person in den Mittelpunkt stellen. Aufser Shakespeares *Iulius Caesar* läfst sich kein einigermafsen wertvolles dramatisches Gedicht aufführen, das sich mit Cäsars Person beschäftigte; und gerade Shakespeares Drama beweist die Richtigkeit der oben vorgetragenen Ansicht: denn Cäsars Person ist zwar der logische Mittelpunkt des Ganzen, unser Hauptinteresse aber gilt den Figuren des Brutus und des Marc Anton, und die Hauptanregung zu dem Stück empfing Shakespeare nicht aus Cäsars Schriften, sondern aus der Northschen Plutarchübersetzung.

Und dieselbe Erscheinung tritt uns entgegen, wenn wir uns zu der fast unübersehbaren Humanistenlitteratur wenden; ihr ist ja nichts von allem, was stilistisch und moralisierend Verwendbares aus dem Altertum vorhanden war, entgangen: alle, auch die verborgensten Winkelchen wurden ausgespürt und das glücklich erbeutete Material zu zierlichen Versen oder zu schön geformten Erzählungen und Reden umgestaltet. Auch bei den Humanisten mufste Cäsar beiseite stehen. Wir kennen aus jenen Tagen nur ein einziges Stück *Iulius Caesar*, von der Hand des federfertigen, seines glatten lateinischen Stiles frohen Südfranzosen Muretus, das in mannigfachen Auflagen auch in Deutschland gedruckt worden ist.[1]) Abgesehen von seiner äufseren Dürftigkeit aber — es umfafst noch nicht einmal vierzig Oktavseiten — ist

[1]) Erster erwähnter Druck: Burdig. 1550. Dann in den Iuvenilia 1552. Paris 1553. 1579. Bard. Pomeranorum 1590. (Ex. in Dresden K. B.) Rostock 1591. Helmstadii 1623. Lugd. Batav. 1767. — Hinter Virdungs Tragoediae 1609 (Zwickau). — Französ. Übersetzung von Jacques Grévin 1561.

es auch innerlich nicht viel wert; denn es enthält fast nur die aus Sueton bekannten Anekdoten, allerdings auf das allerzierlichste in Muretus' zierlichem Latein in Verse gebracht. Eine Ahnung von der Kraft cäsarischer Persönlichkeit und cäsarischen Stils tritt uns daraus nicht entgegen.

Auch Erzählungen und Reden, die sich um Cäsars Person gruppierten, sind ganz vereinzelt. Zwar giebt es eine ganze Reihe *Vitae Caesaris*, aber sie sind fast nur Kompilationen der aus dem Altertum bekannten Nachrichten; davon läfst sich selbst die beste Vita von allen, die wir kennen, nicht ausnehmen: *Iulii Celsi Historia Iulii Caesaris*[1]), die man lange Zeit für ein Originalwerk des ausgehenden Altertums hielt, bis ihr letzter Herausgeber, C. E. Chr. Schneider, mit unwiderleglichen Gründen bewies, dafs wir es mit einer Arbeit Francesco Petrarcas zu thun haben, die, ursprünglich für das grofse Sammelwerk De viris illustribus bestimmt, zu umfänglich geworden war und darum als zunächst anonyme Einzelschrift erschien.[2]) Auch sie enthält verhältnismäfsig wenig, was sich gestaltend und zusammenfassend über die Überlieferung des Altertums hinaus erhöbe, in der Darstellung des Gallischen und des Bürgerkriegs schliefst sie sich eng an Cäsars eigene Schriften an.[3])

Auch rednerische Ergüsse, die in Cäsars Person oder seinen Thaten ihr Motiv gefunden hätten, sind kaum zu nennen. Trotz eifrigen Suchens wurde nur eine einzige Rede aufgefunden: *C. Iulii Cesaris oratio Vesontione Belgice ad milites habita.*[4]) Nach der Vorrede, die Ad Xystum IIII. Pontificem maximum gerichtet ist, stammt die Arbeit des Verfassers, Andreas Brentius aus Padua, aus der Regierungszeit des Papstes Sixtus IV. della Rovere (1471—1484). Sie ist aus Cäsars eigenen Worten im ersten Buche des Bell. gall. und einer angeblichen griechischen Quelle[5]) zusammengestellt und erhebt sich nicht über das Niveau sonstiger Humanistenreden, in denen der Flufs der Worte alles ist, das Thatsächliche meist schon bekannt war und ein überraschender Mangel an Gedanken auffällt.

Mit dieser Rede ist der Übergang zum Fortleben von Cäsars Werken

---

[1]) Francisci Petrarchae historia Iulii Caesaris. Auctori vindicavit, secundum codicem Hamburgensem correxit, cum interpretatione italica contulit C. E. Chr. Schneider. Lipsiae 1827.

[2]) Vgl. Voigt, Wiederbel. des klassischen Altertums I 157, Anm. 1.

[3]) Von Kapitel III (Schneider S. 11) an bis zum Schlufs, also die kleinen Cäsarian Schriften eingeschlossen. — Der Stil ist keineswegs dem Cäsar, sondern weit mehr Tacitus und Sueton, der auch oft citiert wird, nachgebildet.

[4]) Das einzige mir bekannt gewordene Exemplar (9 Blätter in 8° zu 34 Zeilen: davon umfafst die Rede selbst etwa 7 Blätter) befindet sich auf der Kgl. Bibl. zu Dresden und ist der Ausgabe des Valerius Flaccus von 1498 angebunden. Infolge einer Blattversetzung steht Blatt 5 fälschlich am Schlufs. — Der Verfasser war nach einem beigegebenen Epigramm (*At nostram* [sc. *Caesaris orationem*] *fecit preclara Brentius arte, qui nondum quintam complet olympiadem*) noch sehr jung. Er nennt sich selbst Cardinalis Neapolitani Secretarium. Näheres über ihn habe ich nicht gefunden.

[5]) *Hanc quando apud Caesaris commentarios et grecos codices qui non pauci, dum communi studens utilitati cum librum publice profiterer, mihi evolvendi fuerunt, mutilam mancam, et quod latinae deesset, in greca esse, et quod grecae, contra in latina repperissem, idcirco ex duabus mutilis unam feci integram latinam.* So Brentius in seiner Vorrede S. 2 3 f.

seit der Humanistenzeit gegeben. Auch hier tritt uns die gleiche Erscheinung entgegen. Es ist geradezu merkwürdig, wie selten wir einen tieferen Eindruck von ihnen, besonders nach der ästhetischen und moralischen Seite hin, gewahren. — Das ist übrigens schon im Altertum so gewesen. Wenngleich man den ersten römischen Princeps immer als den gefeiertsten Herrn der Welt angesehen hat, so sind seine Bücher doch aufserordentlich selten citiert oder in längeren Partien ausgeschrieben worden: in der Regel geschah es nur dann, wenn man in weltgeschichtlichen Übersichten an die speziellen Thaten Cäsars kam. Und auch dann fand noch eine verschiedene Bewertung der einzelnen cäsarianischen Schriften statt: das Bellum gallicum hatte, wie auch uns begreiflich, überall den Vorzug, und die übrigen, vor allem die pseudocäsarianischen Schriften mufsten zurückstehen. Eins der bekanntesten Beispiele für diese Art der Benutzung ist das ziemlich ausführliche Excerpt aus dem Bellum gallicum bei Orosius Adv. paganos VI 8—11, an das sich ein weit weniger genaues, mit andern (wohl livianischen) durchsetztes Excerpt aus dem Bellum civile anschliefst (Oros. VI 12—16): Stücke, die dann in die Historia miscella, die man dem Landulphus Sagax zuschreibt, übergegangen sind (Buch VI Kap. 16—30 und Kap. 32—36 ed. Eyssenhardt). Eine Musterung der Indices zu den Monumenta Germaniae historica ergiebt ein ganz ähnliches Resultat. Das spärliche Material, das sich über die Benutzung Cäsars im Altertum und im Mittelalter gefunden hat, ist behandelt von Georg Karo, Handschriftliche und kritische Beiträge zum Bellum Hispaniense, der seinerseits wieder auf Arbeiten von M. Manitius fufst und durch Aufsätze des letzteren in seinen Angaben ergänzt wird.[1]) Es ergiebt sich eben als Leitsatz, dafs Cäsars Kommentarien von den Alten nicht als ein klassisches Werk der schönen Litteratur, sondern nur als eine vortreffliche Geschichtsquelle angesehen und demgemäfs behandelt wurden: und die Humanisten, froh, die alte Bahn wiedergefunden zu haben, sind nur zu gern den gleichen Weg gegangen.

Nehmen wir hier gleich den Weitergang der Untersuchung über den Einfluss von Cäsars Werken auf die Nachwelt bis auf unsere Tage vorweg, so sind es vor allem zwei Wege, auf denen jeder antike Autor noch heute seine Nachwirkung äufsert: durch sein Nachklingen in der ihn nachbildenden Litteratur und durch sein Studium, nicht nur seitens der berufenen Fachgelehrten, sondern der Gebildeten überhaupt, insbesondere der höheren Schule.

Das erstere würde man wohl am ehesten in den zahlreichen Übersetzungen erwarten dürfen, deren Aufzählung einen ganzen Litteraturbericht füllen würde.[2])

---

[1]) G. Karo, Handschriftliche und kritische Beiträge zum Bellum Hispaniense in den Commentationes philologicae des Münchener philol. Seminars zu Ehren der Philologenversammlung zu München 1891. Kaiser S. 182 ff. (besonders im Eingang). Vgl. M. Manitius, Neues Archiv für ältere deutsche Geschichtskunde XIII 355. Ferner Philol. XLVIII 567 und als wichtigste Schrift M. Manitius, Ergänzungsheft zum Rh. Museum XLVII. 1892. Für Cäsar bes. S. 22—24.

[2]) Die ältere Litteratur bei Degen, Versuch einer vollst. Litteratur der d. Übersetzungen. Altenburg 1794. I 25 ff.

Aber man sucht unter ihnen vergebens nach etwas Eigenartigem, entweder den Stil Cäsars oder den Stil der Zeit Wiederspiegelndem. Horazens Lieder oder des Livius rhetorische Kunst (um nur bei den Lateinern zu bleiben) klingen überall in den Übersetzungen und Nachahmungen, je nach deren Zeit, eigenartig wieder: bei Cäsar ist das nicht so. Überall ist in den Übersetzungen der Inhalt die Hauptsache; die Person des Verfasses mit seinem bisweilen steif aussehenden, ungeschminkten Stil, der oft von einem eigenartigen Humor durchzogen wird, ist bis zum heutigen Tage im Hintergrund geblieben, ja eigentlich immer mehr zurückgetreten.

Für den zweiten Punkt aber kommt die Thatsache in Betracht, dafs Cäsars Werke, aufser von den wenigen Historikern, die sich berufsmäfsig mit ihm beschäftigen, heutzutage fast nur von gelehrten Militärs studiert werden oder den Gymnasialtertianern und ihren Lateinlehrern in die Hände kommen. — Dafs bei den ersteren die sachlichen Schwierigkeiten und die militärischen Probleme die Hauptsache ausmachen, dafs die sachliche Erklärung und Erläuterung in den auf Cäsar bezüglichen militärischen Schriften den Hauptnachdruck erfährt und die im Ausdruck und der Darstellung sich offenbarende stilistische Persönlichkeit Cäsars in den Hintergrund tritt, ist leicht begreiflich. — Und die zweiten? Für die Schüler ist Cäsar meist nur ein grammatischer Exerzierplatz; sie stehen zu tief unter der formalen Schönheit und Eigenart der cäsarianischen Darstellung, um für das Leben einen kraftvollen Gesamteindruck mit fortzunehmen. In der Regel wird Cäsar zu allererst zu den Autoren gerechnet, die man hinter sich lassen mufs, um die Schule zu hüten, und damit der grofse Klassiker mit weit geringeren Geistern in einen Topf geworfen. Deshalb ist, trotz massenhafter Schullektüre, von dieser Seite her nichts zu erwarten. — Was nun die den Cäsar berufsmäfsig erklärenden Lehrer angeht, so stehen sie, wenn auch aus ganz anderen Gründen, unter demselben Banne wie ihre Schüler: denn wenn sie nicht über die Köpfe wegreden wollen, müssen sie sich der Denksphäre der ihnen anvertrauten Jugend anpassen, und diese verlangt kurze Schritte und ein abgemessenes Tempo. Infolgedessen fällt in der Regel jede Füglichkeit weg, einmal gröfsere Partien, frei von der grammatisierenden Fufskette, nach ästhetischen und historischen Gesichtspunkten mit ihren Schülern durchzulesen und sich vor allem einmal an der oft eigenartig gefärbten Darstellung zu erfreuen. Sie sind genötigt, zu sehr in das Einzelne zu gehen, ohne das Ganze erörtern und zum Verständnis bringen zu können; so nimmt denn gar bald einen jeden, abgesehen von den kleinen Interessen der alltäglichen, mehr der sprachlichen Seite zugewandten Präparation, das militärisch Hervorstechende und Wichtige so gefangen, dafs für eine nach anderen Seiten hin gerichtete Betrachtung kaum ein Raum mehr bleibt.

Dafs dem so ist, beweist eine Prüfung der in den letzten zweihundert Jahren über Cäsars Werke erschienenen Litteratur. Wenn wir alles speziell Philologische und den Stoff Erklärende weglassen, finden wir, trotz einer erstaunlichen Massenhaftigkeit der Produktion, fast nirgends den Versuch einer ästhetischen Würdigung, keine zusammenhängenden Betrachtungen über die

Eigenart der Cäsarianischen Darstellung nnd die sich in seinen Werken verkörpernde geistige Person. Ganz besonders dürftig ist hierin die Universitätslitteratur: soweit die Verzeichnisse der letzten zwei Decennien Anfschlufs geben, findet sich unter den Dissertationen und sonstigen Schriften keine einzige, die sich auf Cäsars Schriften, nach der ästhetischen und stilistischen Seite hin, bezöge. Wo aber diese Grundlage fehlt, ist für einen weiteren Ansban, vor allem in der schönen Litteratur, natürlich nichts zu erwarten.

Das war nicht immer so. In älteren Zeiten standen Cäsars Werke nicht blofs als Quellenschriften für die Zeiten von 58 bis 45 v. Chr., sondern auch als Studienobjekt auf dem Gebiete des Stils nnd der Darstellung weiter im Vordergrunde. Sie sind ja überhaupt erst seit etwa den zwanziger Jahren des XIX. Jahrh. an die Stelle in der höheren Schule getreten, an der sie jetzt stehen. Damals erst haben sie die zahlreichen Apophthegmenbücher, den Iustinus nnd die 'klassischen Neulateiner' abgelöst und sind zum corpus vile herabgesunken, das lediglich als Substrat zu dienen hat, nm für die durch Übersetzen zn erzielende Ansbildung des lateintraktierenden Tertianers herzuhalten. Nachklänge Cäsarianischer Darstellung findet man allerhöchstens einmal in einem dieser Stufe entsprechenden Übungsbuche, weun dort der Versuch gemacht wird, ein Stück Cäsar direkt in einer 'gebildeten Sprache' nachzuahmen und seine Darstellungsform etwa auf den Kampf der weifsen Trapper mit den Indianern des Felsengebirges zu übertragen. Es fragt sich, ob das Gebot des Neuhnmanismns das richtige ist, ob nicht in gewissem Sinne Cäsars Werken damit ein Unrecht geschieht und durch die Verwendung eines vortrefflichen Bildnngsmittels an unrechter Stelle ihm ein gutes Teil der Wirkung geranbt wird, die es an anderem Platze haben würde.

Dafs dem früher anders war, zeigt die Geschichte der Verwendung von Cäsars Werken im höheren Unterricht. In Italien vermochten sie beim Aufblühen der Renaissance nicht tiefere Wurzel zu schlagen, wohl aber finden wir sie als eine häufige und intensiv betriebene Lektüre bei den deutschen Hnmanisten; die Erklärung von Cäsars Werken gehörte damals ebenso zum täglichen Brote der Vorlesungen der Artistenfakultäten, wie sie hentzutage daraus verschwunden ist. Vor allen Dingen blühte die Beschäftigung mit Cäsars Werken in Oberdeutschland, und diese Vorliebe der Oberdeutschen hat die Frucht gehabt, dafs ein bedentender Humanist sich durch seine intensive Beschäftigung mit Cäsars Werken dazn veranlafst sah, den Niederschlag, den er an Anschauungen und Ideen darans gewonnen hatte, auch in Gedichtform zu verwerten nnd teils in Elegien, teils in Dramen zn veröffentlichen. Die letzteren verdienen wohl eine kurze Besprechung.

Ihr Antor ist Nicodemus Frischlin, einer jener begabten und lebensfrohen Schwaben, denen die gelehrt-klassische Richtung ihrer Bildnng beinahe zn einem Teile ihres eigenen Ich geworden ist, und die es ebensogut verstanden, im eleganten lateinischen Verse zu singen und zu fechten, wie ihnen die Fähigkeit zn Gebote stand, mit dem guten Schwert ihrer deutschen Mntterspraehe ehrlich und kräftig dreinzuschlagen. Er war eine Natur, nicht un-

ähnlich Ulrich von Hutten, begeisterungsfähig nnd hingebend, und anderseits mannhaft stolz und auf sich selbst gestellt, eine echte Professorenerscheinung jener vom Leben überqnellenden Zeit. Dafs dieser Mann nicht unbedeutend gewesen sein kann, wird schon dadnrch bewiesen, dafs kein geringerer ihn einer eingehenden Biographie[1]) würdigte als David Friderich Straufs, selbst eine Kampfnatur mit Zügen einfacher Gröfse, der nicht gewohnt war, sein Interesse an unwerte Dinge und Menschen zu setzen.

Nach den Angaben von Straufs (S. 27) war Nicodemns Frischlin erst einnndzwanzig Jahre alt, als er zum professor poëtices et historiae ernannt wurde. Als solchem fiel ihm Jahre lang die Aufgabe zu, den Tübinger Studenten Cäsars Werke zn erklären, jedoch finden sich unter den Verzeichnissen seiner Schriften keine Angaben über gelehrte Arbeiten, die sich auf Cäsar bezogen hätten. Als professor poetices hatte er aber auch nach der Weise der damaligen Zeit dafür zn sorgen, dafs seitens der Studenten Theateraufführnngen, womöglich in Gegenwart des herzoglichen Hofes, veranstaltet wurden; dies gab ihm in seinen reiferen Jahren die Veranlassung, zwei Stücke zu verfassen, die sich in der Form fast ganz auf Cäsars Commentarien stützen.

Nnr in dem einen von ihnen, den *Helvetiogermani*[2]), hat sich Frischlin anch im Inhalt ganz an Cäsars Bellum gallicum angeschlossen, während in dem anderen, dem *Iulius Redivivus*[3]) nur die Diktion Cäsars herangezogen wird. Im ganzen handelt Frischlin nach demselben Rezept, das reichlich zweihundert Jahre später Herder[4]) über die Lektüre und Verwendnng Cäsars aufgestellt hat: er entnimmt ihm nur die Dinge, die ihm als seinem Publikum am Verständlichsten erscheinen, d. h. die Schildernng von Land und Leuten, und schiebt dabei das Militärische in den Hintergrund.

Auf die übrigen 'Komödien' Frischlins einzugehen, ist hier nicht der Ort[5]); es sei nur knrz darauf hingewiesen, dafs sie sich ganz an die Form der Plautinischen und Terenzischen Stücke anschlossen und für die ältere Schulkomödie typisch sind, vor allem der wunderliche *Priscianus vapulans*, der übrigens ein treffliches Spiegelbild für die damals von den Stndenten zu erwartenden Leistungen im Latein abgiebt. Dabei möge jedoch nicht verschwiegen werden,

[1]) David Fr. Straufs, Leben und Schriften des Dichters und Philologen Nicodemus Frischlin. Frankfurt a. M. 1856. 8°. 586 S. — Der Artikel von Zacher in Ersch und Grubers Encyklopädie I Bd. 50, S. 225—244 behandelt lediglich die äufseren Schicksale F s nnd giebt ein ausführliches Verzeichnis seiner Schriften. Vgl. aufserdem Scherer in der A. D. Biographie VIII (1878) S. 96—104. Gervinus, Gesch. d. d. Poesie III 105—110. Goedeke, Grdrfs. II² 140. Cholevius, Geschichte der deutschen Poesie nach ihren antiken Elementen I 276.

[2]) Straufs a. a. O. S. 105. [3]) Straufs S. 130.

[4]) Herder, Einzelnes über den Gymnasialnnterricht (ed. Hempel XVI 271): Vom Lesen des Cäsar, 'des Curtius und Horaz. 1. 'Julius Cäsar ist eigentlich nicht für Schüler (der zweitobersten Klasse), so leicht und schön Latein er auch schreibt; denn die Sachen selbst, die er erzählt, sind für einen Knaben oft nnverständlich und selten interessant. Vor der Hand wähle also der Lehrer nur die verständlichsten Kapitel von den Sitten der Völker u. s. w., besser aber, man führe statt des Cäsars den Justinus oder Curtius ein.'

[5]) Vgl. Cholevius a. a. O. I 272—279.

dafs sich schon damals warnende Stimmen gegen diese 'Schulmeisterpoesie' erhoben, die von diesem Wege zur 'freyen und männlichen Beredsamkeit' nichts wissen wollten.[1])

Die beiden dem Cäsar entlehnten Stücke sind jedenfalls unter den Frischlinschen immer noch die besten, für uns besonders um deswillen wertvoll, weil sie uns auf das deutlichste zeigen, wie man damals es sich dachte, den 'Geist der Antike' zu beleben und durch dessen leibhaftigen Wandel über die Bühne dem Altertum Freunde und seinen Lehrern Beifall zu gewinnen.

Das zeitlich frühere der beiden Frischlinschen Stücke sind die *Helvetiogermani*[2]), über die Strauss nur ganz kurze Andeutungen giebt. — Sie enthalten als Stoff die beiden von Cäsar im Bell. gall. Buch I behandelten Kämpfe gegen die Helvetier und gegen Ariovist. Aufser den geschichtlich bekannten Hauptfiguren zeigen sie uns einige wenige Nebenpersonen, die nur in geringem Grade in den Gang der Handlung eingreifen.

Das Stück beginnt mit einer Unterredung des bekannten Legaten Cäsars, P. Labienus und des Vergobretus der Äduer, Liscus (vgl. B. g. I 16, 6), in dem der letztere die Pläne der in Frankreich einfallenden Helvetier enthüllt und die Römer warnt. Der Legat Considius bestätigt diese Nachricht (vgl. B. g. I 21 22), und daraufhin wird der Angriff auf die Helvetier, die die Saône zu überschreiten im Begriffe sind, beschlossen. Abgelöst wird diese ernste Szene durch ein heiteres Zwiegespräch zwischem einem der jungen adeligen Offiziere, die sich zu ihrer Zerstreung in Cäsars Lager begeben hatten, mit einem Marketender. Schon aus den Namen Thrasymachus und Lydus geht hervor, dafs wir hier eine an Plautus erinnernde Sittenschilderung zu erwarten haben. Daneben mag wohl Frischlin auch der studierende Edelmann seiner Zeit vorschweben, dessen Liederlichkeit und Landsknechtsmanieren er zu ertragen hatte und zu geifseln suchte. Das Glaubensbekenntnis, das dieser Brave in einem Monolog am Aktschlufs ablegt[3]), ist zugleich so drollig und so ironisch gefärbt, dafs man dem Dichter anmerkt, dafs er nicht ohne Bitterkeit dem Leben entlehnte Züge wiedergiebt. Gemeint ist übrigens die Szene als Ausführung zu einer bekannten Stelle (Bell. gall. I 39, 3) über das Verhalten der römischen Offiziere, auf die Frischlin auch sonst in dem ziemlich langen Stücke öfters zurückkommt. — Im zweiten Akt tritt Cäsar selbst auf und erklärt es als des Schicksals Willen, dafs er den Pagus Tigurinus an dem Übergang über die Saône gehindert habe

---

[1]) Vgl. die Augsburger Schulordnung des Hieronymus Wolf von 1576 bei Vormbaum, Ev. Schulordnungen I 472.

[2]) Ich citiere die Komödien nach Opp. Poet. Nicodemi Frischlini Pars scenica. Witeberg. 1596. — Die Helvetiogermani wurden zuerst 1588 aufgeführt, vgl. die vorangehende Elegie S. 444.

[3]) S. 466: *Nunc Caesarem secutus sum huc in Galliam*
Magis, ut ne sim domi meae cum coniuge
Quam ut hic sim. Nam nihil tam est inimicum mihi
Quam si alieno sit more vivendum mihi:
Neque enim pro gloria Romani nominis
Huc arma gestum veni etc.

(Paraphrase von Kap. 21 22). Da tritt ihm der Helvetierfürst Divico entgegen und verlangt von Cäsar, dafs er mit seinen Landsleuten auf gute Bedingungen hin Frieden schliefse (Akt II Sz. 2). Cäsar schlägt die Bitte ab und verlangt nun von den beiden zu ihm entbotenen Äduerfürsten Liscus und Divitiacus, dafs sie ihm die notwendige Unterstützung zur Fortsetzung des Kampfes liefern sollen; doch beteuern ihm beide, dafs dies wegen der Umtriebe, vor allem des Dumnorix, ausgeschlossen sei. Auch hier wird die sich zuspitzende Handlung durch eine sehr burleske Nebenszene[1]) abgelöst, in der sich Thrasymachus mit Tusnelda, einer Schwäbin zweifelhaften Metiers, über ihre künftige gemeinsame Lebensführung verständigt. Der zweite Akt endigt damit, dafs Considius und Labienus sich wechselseitig ihre Erlebnisse aus dem letzten Helvetierkampfe mitteilen: es ist in der Hauptsache der Schlachtbericht bei Cäsar B. g. I 26—29, der in ein Zwiegespräch in jambischen Oktonaren aufgelöst ist. — Im dritten Akte geht die gleiche Art der Cäsarbehandlung weiter. Nach dem Berichte des getreuen Procilius über die Verluste der Helvetier folgt, im Zwiegespräch mit Labienus, eine hochpolitische Auseinandersetzung Cäsars, warum er den Helvetiern befohlen habe, in ihr Gebiet zurückzukehren: denn sonst würde er die unmittelbare Nachbarschaft der Germanen, die er sehr fürchtete, zu erdulden haben. Damit wird der zweite Teil des Dramas vorbereitet. Der Zusammenstofs mit den Germanen wird dadurch eingeleitet, dafs (Akt III Sz. 4) eine grofse gallische Festgesandtschaft den Imperator zu seinem Siege beglückwünscht, anderseits ihn aber auf die von dem nahenden Ariovist drohende Gefahr hinweist. Cäsar beschliefst (Sz. 5) den Kampf mit dem Germanenfürsten in Erwägung zu ziehen, und damit ist, wenn man bei dem naiven Gebilde Frischlins davon reden darf, der Höhepunkt der dramatischen Entwickelung erreicht. — In Akt IV Sz. 1 tritt nun Cäsars Gegenspieler, Ariovist, auf: mit seinem Vertrauten Nasua sich unterredend, setzt er ihm die Schwierigkeit und doch drohende Notwendigkeit eines Kampfes mit Cäsar auseinander. Durch den Hochmut des (in Sz. 2 auftretenden) römischen Gesandten Procilius, der an ihn die Forderung stellt, Gallien sofort zu räumen, und eine Begründung dieses Begehrens schuldig bleibt, auf das schwerste gereizt, giebt er ihm, die von Cäsar I Kap. 34 skizzierte Antwort länger ausführend, den bekannten Bescheid, dafs er Gallien behalten wolle,

Mihi
De Gallia certum est concedere homini nato nemini,

[1]) Diese im Plautinischen Stile ausgeführten Szenen (die mehrfach wiederkehren und den Gang der Handlung jedesmal dann unterbrechen, wenn ein bedeutender Schritt vorwärts gethan werden soll) haben die Tendenz, die Urwüchsigkeit der Deutschen gegenüber den weichlichen Romanen hervorzuheben und damit einen Gegensatz zu der Haupthandlung hervorzubringen. Die über ihre Lebensschicksale in der naivsten Weise (S. 477 ff.) berichtende Tusnelda bringt es nicht nur fertig, den Thrasymachus unter den Tisch zu trinken (Akt III Sz. 1), sondern auch einen anderen Soldaten, Lydus, im Würfelspiel um all sein Geld zu bringen, und — was besonders viel heifsen will — sogar in dem darauf folgenden kräftigen Schimpfduett entschieden in der Oberhand zu bleiben.

und beschliefst mit Nasua gemeinsam, einen Vorstofs zu wagen und Vesontio zu besetzen. Über die Ausführung dieses Beschlusses berichtet nun Szene 3, in der Cäsar im Zwiegespräch mit Considius sich über die Dreistigkeit Ariovists entrüstet ausspricht. Da kommt durch Labienus die Meldung, dafs im Heere grofse Mutlosigkeit herrsche, und daraufhin beruft Cäsar zum Aktschlufs eine Versammlung sämtlicher Offiziere ein und hält ihnen in prachtvoll daherschreitenden Skazonten eine gewaltige Strafrede, in der Hauptsache eine Auflösung von B. g. I 40, der wegen ihrer Schwierigkeiten bekannten indirekten Rede. — Akt V beginnt mit einer Unterredung zwischen Cäsar und Ariovist, die damit endet, dafs Cäsar glaubt, Ariovist wolle ihn durch heransprengende Reiter gefangen nehmen lassen (Kap. 42—46). Nach Einschub einer Szene zwischen Thrasymachus und Lydus, der seinen stark vom Katzenjammer mitgenommenen Offizier in der komischsten Weise mit Waffen neu ausstaffieren mufs, geht die Handlung ganz am Faden des Bellum gallicum weiter. So schildert Cäsar genau nach Kap. 48 seinen Zuhörern die Kampfart der Germanen, und anderseits macht Labienus ihm die in Kap. 49 angedeutete Verteidigungsweise klar. Dann eilt die Handlung dem Schlusse zu; Cäsar und Ariovist erscheinen, jeder von seiner Kriegerschar begleitet, auf der Bühne; jeder setzt den Seinen noch einmal seinen Kriegsplan auseinander und dann beginnt mit den Worten des Ariovist

Facite phalangem, tollite barditum, ruite tundite, agite

und dem Befehle des Cäsar

Tu tubicen, da pugnae signum tuba ocyus: cane classicum

die Schlacht, die man sich entweder als ganz hinter der Bühne vor sich gehend, oder doch nur angedeutet denken darf. Die Schlufsszene zeigt uns, wie Cäsar schon den Sieg vor sich sieht und durch angemessene Befehle an den getreuen Procilius und den Legaten Titius den Erfolg noch sicherer an seine Fahne zu knüpfen sucht. Mit einem Hinweis des Titius, dafs die Sache des Ariovist, auch wenn eine erwartete Verstärkung noch nachkäme (vg. Kap. 53), doch verloren sei, schliefsen die *Helvetiogermani.*

Schon der blofse Auszug dieses Stückes lehrt, dafs die *Helvetiogermani* weiter nichts sind als dramatisierte Geschichte, aufgereiht am Faden[1]) des ersten Buches des B. g. Frischlin hat selbst von den elementarsten Forderungen an ein Drama keine Ahnung, und das harte Urteil von David Friderich Strauss über ihn ist nur zu berechtigt. Nicht einmal die eingestreuten Szenen aus dem Lagerleben vermögen das Interesse hinreichend zu fesseln. Freilich, es dürfte wohl schwer sein, unter den gleichzeitigen Dramen auch nur ein einziges aufzufinden, das der 'Technik des Dramas' genug thäte: auch darin war Frischlin ein Kind seiner Zeit. Das Interesse hängt ganz am Wort und an der Erzählung Cäsars, die Durchfeilung des lateinischen Verses ist ihm die Hauptsache: aber dafs man höhere Forderungen befriedigen, aus dem gegebenen Stoff etwas

[1]) Charakteristisches Beispiel bei Strauss S. 574.

Eigenes gestalten und ihn mit anderen Zuthaten ausstatten müsse, daran dachte Frischlin, und seine ganze Zeit mit ihm, nicht.

Der schwerste Fehler, der Frischlins Stück verunstaltet, ist wohl das Zerfallen des Ganzen in zwei notdürftig verbundene Teile, die in keinem inneren Zusammenhang stehen. Er kehrt getreulich auch in dem anderen Stücke Frischlins wieder, das sich auf Cäsar bezieht und aus Stellen seiner Werke aufbaut, dem *Iulius redivivus*. Doch ist dies Stück, das eine eigene Idee Frischlins enthält, weit besser als die *Helvetiogermani*, wohl das Beste, was er in lateinischer Sprache geschaffen hat. Er selbst hatte das Gefühl, dafs er damit dem Publikum etwas Besonderes biete[1]), und hat an diesem Stücke lange gearbeitet und herumgefeilt.

Straufs (S. 132) meint, dafs man das Thema zu diesem Stücke in einem Huttenschen Gedichte[2]) wiederfinden könnte. Für Leser unserer Tage wird ein weit weniger gelehrtes und tiefgehendes Citat wohl nützlicher sein, um uns mitten in die Handlung hineinzuversetzen. Es ist dies das in den deutschen Lesebüchern früherer Zeiten öfter aufgenommene Stück aus einem Alfred Meifsnerschen Roman folgenden Inhalts: ein Wanderer zieht in dunkler Nacht durch die Strafsen des modernen Rom, und da er sich weder nach Ort noch nach Zeit zurechtzufinden weifs, zieht er zunächst die Uhr, schlägt dann, um besser zu sehen, Feuer und bedient sich noch mehrerer anderer moderner Selbstverständlichkeiten, bis ein Geist, der ihn schon länger beobachtet hat, sich ihm naht und ihn wifsbegierig um Auskunft angeht; denn zu seinen Lebzeiten habe es das alles noch nicht gegeben. Auf Befragen giebt er sich zu erkennen: es ist Cicero, und in dem sich nun entspinnenden Gespräch kommt es schliefslich zu der platten Moral, dafs in alten Zeiten nicht alles schön gewesen sei, man aber doch in den neuen Zeiten auch manches vermissen müsse, dafs also jeder in seinen Lebenstagen sich glücklich fühlen solle.

Ganz ähnlichen Stoffes, nur mit wesentlich veränderter Tendenz ist der *Iulius redivivus* (bez. seine drei ersten Akte[3])) angelegt. Merkur tritt auf und kündigt an, dafs Cäsar und Cicero nach langem Bitten bei Pluto es erreicht haben, Germanien zu besuchen, das täglich immer wundersamere Menschen in den Orkus sende.[4]) So steigen denn die beiden grofsen Schatten zu Strafsburg

[1]) Vgl. Straufs S. 130 Anm. 1.

[2]) *Germaniam nondum degenerasse* in Ulrich v. Huttens Schriften, ed. Boecking III 331—341.

[3]) Die beiden letzten Akte, die zudem sehr kurz sind, haben mit dem eigentlichen Thema nichts zu thun, da Cäsar und Cicero wieder in den Hades hinabsteigen, und nur noch ein paar auf die derbste Lachlust berechnete Burlesken, z. B. wer schwärzer sei, Pluto der die Seelen holen will, oder der spazzacamino, folgen. Vgl. Straufs S. 135.

[4]) Vgl. Jul. Red. prol. Vs. 37 (S. 253):

Novi enim quotidie veniunt ad inferos
Ex hac Germania homines. quorum Iulius
Similes se olim vidisse in his locis negat.
Stygia palus vix sufficit ad nimiam sitim
Illorum restinguendam: adeo misere aestuant
Quoniam vini assiduo potu ardorem sibi
Ipsi per venas contraxere maximum.

an das Licht der Oberwelt. Mit Staunen betrachten sie, jeder nach seiner Art, die Ereignisse der neuen Zeit. Cicero kann von dem herrlichen, bekanntlich heute noch im Gange befindlichen Uhrwerk[1]), das in einer Seitenkapelle des Münsters gezeigt wird, nicht loskommen, während Cäsars militärisches Auge die Stärke und Festigkeit der Manern bewundert und damit den altkeltischen Mauerbau vergleicht, wiederum mit deutlichen Beziehungen und sogar wörtlich wiederkehrenden Wendungen auf die bekannte anschauliche Schilderung im Bell. gallicum. Ciceros Wifsbegier veranlafst ihn, an Cäsar eine ganze Reihe Fragen über Germanien zu richten, die diesem ebenfalls die erwünschte Gelegenheit geben, sie meist mit den Worten des Bellum gallicum zu beantworten, z. B. über die Ausdehnung des hercynischen Waldes[2]), wie natürlicherweise in dem in Deutschland spielenden Stücke vor allem der bekannte Exkurs im 6. Buche herhalten mufs. Inzwischen betritt Hermannus, ein Soldat, die Bühne; Cäsar nnd Cicero kommen mit ihm ins Gespräch, und nach einigen Wechselreden droht ihnen der Mifstrauische, die beiden togati als lästige speculatores in Gewahrsam bringen zu lassen. Hiergegen erhebt Cäsar, wiederum mit wörtlicher Beziehung[3]) auf das Verhalten des Ariovist gegenüber den römischen Gesandten, Einspruch und weist ihn anf das traurige Schicksal des suebischen Heeres hin. Nuu folgt eine gegenseitige Vorstellung, bei der der Name Hermann natürlich eine passende Beziehung zu dem Varusbesieger ergiebt, und Cäsar hebt in wehmütigen Worten hervor, wie schmerzlich er die Tapferkeit der Germanen in den Nervierkämpfen am Sabisflusse habe empfinden müssen. Hierauf geht es an die Betrachtung der Waffen, die der germanische

[1]) Frischlin macht dabei häufig Versuche, den Auskünften Cäsars ein archaisierendes Gepräge zn geben und moderne Dinge aus Nachrichten des Altertums zu erklären. So z. B. die Verse über den krähenden Hahn an der Uhr (bek. auf das Krähen beim Abfall des Apostels Petrus zu beziehen), die nach Gell. X 24 geformt sind (Akt I, Vs. 81, S. 257):

Ci. *Quid gallus expassis alis, qui glocitat?*
Quid tibi videtur, Caesar? Cae. *Quid enim aliud nisi*
Columbae illius, quam Archytas volatilem
Parenti fecit quidam pipio posthumus?
Ci. *Quid Cymbalum?* Cae. *Aere Dodonaeo suavius.*

Vgl. hierzn Suid. *Δωδωναῖον χαλκεῖον* und Müller F. H. G. I 382.

[2]) Vgl. Frischlin I 1, 124 (S. 258) und Caes. B. g. VI 25:

A Rauracorum et Helvetiorum finibus
Rectaque fluminis Danubii (quod sciam)
Regione; pertinetque ad fines Anartium
Dacorum: hinc sinistrorsus flectitur
Diversis ab eo flumine regionibus.

[3]) Vgl. Jul. Red. I 2 53 (S. 263) und Caes. B. g. 47—53:

Cae. *Quaeso hercle, quisquis es,*
Ne quod Ariovistus Marco Procilio et Marco Titio
Fecit, idem nobis facias, et cum Arioviste intercidas.
... Ariovistus victus acie, amisso omni exercitu
In fugam conversus, deligatam ad ripam fluminis
Rheni naviculam nactus, ea profugit: reliquam hostium
Aciem consecuti nostri equites omnes facto impetu
Interficiunt.

Kriegsmann trägt: den Panzer, das Schwert und die Flinte[1]), von denen natürlich die letztere das ungeteilte Erstaunen der beiden Römer erregt und sogar, als ein Schufs ertönt, in ihnen den Glauben wachruft, dafs sie es mit einem Gotte zu thun haben. Natürlich giebt Cäsar, nachdem er sich vom ersten Schreck erholt hat, die Absicht zu erkennen, die Natur der neuen Waffe zu studieren, und wird von Hermann darüber aufgeklärt. Gelegentlich einer Vergleichung der gegenwärtigen Schufswaffen mit den Schleudern der balearischen Bogenschützen, die wieder zu Exkursen in das Bell. gall. erwünschte Gelegenheit bietet, spricht Hermann auch von den Kanonen im nahen Zeughaus, und Cäsar eilt sofort dorthin, voller Begier, sich zu unterrichten, während Cicero als Mann des Friedens zurückbleibt und sein Jahrhundert preist, das solcher Mordwerkzeuge noch entbehrte:

O saeculum
Illud felix, quod hisce caruit machinis!

Die Trennung beider Spieler bietet nun die Gelegenheit, Cicero in den Vordergrund zu schieben, und anderseits für Frischlin die Füglichkeit, auch einmal die grofsen geistigen Fortschritte seiner Zeit herauszuheben und dann seinem berühmten Zeitgenossen Eobanus Hessus ein feingedrechseltes Kompliment zu machen. Cicero nämlich kommt mit diesem auf der Strafse in ein Zwiegespräch, und Eobanus Hessus erscheint darin dem Römer gegenüber in jeder Hinsicht überlegen. Und zwar wirkt dies Kompliment um so besser, als Frischlin sonst, wo er einmal lobt, die Leute mit weit mehr Behagen als Geschick herauszustreichen pflegt.[2])

Darauf kehrt Cäsar mit Hermann aus dem Zeughaus zurück (Akt II, Sz. 3); beide ziehen Vergleiche zwischen der ehemaligen und der gegenwärtigen Kriegführung der Deutschen, und Cäsar citiert natürlich eine ganze Reihe ent-

[1]) Von Frischlin *sclopetum* genannt. Alle Einzelheiten gründen sich übrigens, bei aller Grasio der lateinischen Form, auf ausgebreitete Gelehrsamkeit. So ist z. B. die obengenannte Stelle (S. 270 Vs. 14 ff.):

Cic. *Dic, obsecro, nomen, quod est huic instrumento bellico?*
Hor. *A bombo, quem edit, alii indidere vocabulum* (scil. *bombardam*)
Cic. *Quomodo tu vocas?* Her. *Sclopetum.* Cic. *At quae causa est huius nominis?*
Her. *Ego dicam: buccae cum flatu oppletae fuerint, editur*
Violentus sonus. Cic. *Sic est.* Her. *Eum Latini nominant*
Sclopum, ni fallor

nur eine versifizierte Umschreibung eines Persiusscholions (zu V. 13 ed. Buech. S. 36): *stloppo dixit metaphoricos ludentibus pueris, qui buccas inflatas subito aperiunt et totum simul flatum cum sonitu fundunt.*

[2]) Da die (sehr ausführliche) zweite Szene des zweiten Aktes nicht zu unserem Thema gehört, konnte der Inhalt nur angedeutet werden. Jedoch sei auch hier auf die grofse Kunstfertigkeit des humanistischen Poeten hingewiesen, die bei der Vergleichung der antiken Papyrus- und der modernen Papierfabrikation einmal es auf das beste versteht, die berühmte Pliniusstelle, die von der ersteren handelt (N. H. XVIII 71 ff.), mit nur ganz geringen Veränderungen in seine Verse einzufügen und anderseits moderne Handwerksgriffe bei der Papierbereitung und der Handhabung der Druckerpresse in zierlichem Latein gut und verständlich vorzutragen.

sprechender Stellen aus dem Bellum gallicum. So für das Schleudern der Bleikugeln (glandes, vgl. Cäs. B. g. V 43 1) auf S. 289:

Mihi non absimili forma glandes olim fuerant fusili
Ex argilla ferventes et fervefacta iacula, quae in casas
Gallorum stramentis tectas fundis iaciebam Creticis

oder, was die Reitkunst der alten Germanen angeht, (vgl. Cäs. B. g. IV 2, 4) auf S. 290:

Olim vero nihil habebatur Germanorum moribus
Inertius nihilque turpius, quam utier ephippiis.

Andere Stellen der Art sind in gröfserer Anzahl aus der genannten Szene leicht zu beschaffen. Dann wendet sich aber das Gespräch auf die Volksart der Germanen, und mitten unter den aus dem sechsten Buch des Cäsar entnommenen Stellen (samt und sonders aus dem Germanenexkurs) kann Frischlin es sich nicht versagen, auch eine berühmte Tacitusstelle (Germ 14) folgendermafsen zu variieren:

Cum ventum in aciem, turpe principi virtute vincier
Turpe comitatui virtutem non aequare principis
Nam principes pugnabant olim pro laude et victoria
Comites pro principe.

Abgelöst wird diese Auseinandersetzung durch die flotteste und lustigste Szene, die das ganze Stück enthält. Es tritt nämlich ein liederlicher Landsknecht aus Savoyen (*Allobrox*, auch *Sabaudus*) auf und schimpft still vor sich hin, weil er während eines Besuchs bei einer Soldatendirne von deren Geliebten um sein Geld geprellt worden sei. Das Gespräch zwischen Cäsar, Hermann und dem 'Allobroger', das zugleich eine hübsche Probe für das damalige Französisch nnd ein Beweis für Frischlins universelle Bildnng ist, verläuft höchst ergötzlich. Denn Cäsar will dem Manne, der nach ihm *oratione semilatina utitur*, es absolut nicht glauben, dafs er ein Gallier sei, bis der Deutsche Hermann, natürlich stets mit Cäsar entlehnten Worten (auch einmal mit einer Anspielung auf Catos bekannte Sentenz), ans dem lügenhaften, prahlerischen und auch liederlichen Wesen des Sabaudus herausdemonstriert, dafs sich nnr die Sprache geändert habe, die Gewohnheiten aber dieselben geblieben seien; so gelangt denn Cäsar schliefslich, durch sich selbst belehrt, dazu, den übrigens höchst possenhaften und im damaligen Landsknechtsjargon mehr wie deutlich redenden Sabaudus als modernen Gallier anzuerkennen. Diese Szene ist besonders hervorzuheben, einmal wegen der von uns schon oben (S. 314 Anm. 1) berührten deutschtümlichen Tendenz, und zweitens und ganz besonders deshalb, weil sie ein echtes Zeitbild ist nnd ein Beweis dafür, was ein Dichter selbst vor versammelter Hofgesellschaft zu sagen wagte und seine hochgestellten Zuhörer an Derbheit vertrugen. — Als Gegenbild dazu steht die Szene im dritten Akt, in der ein Kaminfeger (*spazzacamino*) aus der Lombardei (*Insuber*) auftritt und Eobanns Hessns an ihm nachweist, dafs man in seiner schwarzen Person den echtesten Nachkommen von Cäsar und Cicero zu erblicken habe,

was diese natürlich auf das entrüstetste ablehnen: denn der Insuber redet natürlich italienisch, was jene beiden nicht verstehen, erzählt dabei ziemlich schlüpfrige Geschichten aus seiner Berufsthätigkeit, die sich weit von der gravitas Romana entfernen, und als Eobanus Hessus, der den Interpreten gespielt hat, immer wieder behauptet, dafs man es in der That mit einem nachgeborenen Landsmann der beiden illustren Schatten zu thun habe, da ruft Cicero ganz resigniert aus (S. 314):

Abeamus hinc,
Caesar: nam ego istum hominem non possum aspicere: Eon' redactam
Italiae famam? eon' redisse rem Romanam, ut Italici
Homines caminos Germanorum expurgent et tam barbare
Loquantur, ut ipsorum linguam neuter nostrum capere queat?

Eine Erkenntnis, die Eobanus Hessus, trotz aller Begütigungsversuche, doch bestätigen mufs. Das Stück, dessen Komposition sehr locker ist, schliefst eigentlich hier; denn Cicero und Cäsar treten von der Bildfläche ab, und die lose angefügten Szenen des vierten und fünften Aktes (vgl. Strauſs a. a. O. S. 135), meist sehr burlesken Inhalts (vor allem die zwischen Pluto und dem Kaminfeger, den er für einen seiner Abgesandten hält, um die säumigen Schatten zurückzuholen), stehen für das von uns zu behandelnde Thema aufser dem Rahmen.

Trotz der unverkennbaren Schwächen, die bei schärferer Einzelbetrachtung noch deutlicher heraustreten würden, ist der Iulius redivivus doch ein für die damaligen Zeitverhältnisse gutes Stück und der Beifall, den er fand, begreiflich. Selbst Scherer in der A. D. Biographie a. a. O., der mit Frischlins dramatischer Kunst scharf ins Gericht geht, erkennt an, dafs diese Komödie 'gute Gedanken, glückliche Erfindung, entschiedenes komisches Talent' zeigt, und Gervinus a. a. O. S. 110 urteilt noch günstiger. Von den drei Tendenzen des XVI. Jahrh., dem Preise des rechten Glaubens, dem richtigen Latein und der Ehre des Vaterlands (Scherer a. a. O.) sind die beiden letzteren vortrefflich verkörpert. Und wenn die deutsche Litteraturgeschichte mit Recht auf die letzte den höchsten Wert legt, darf die wissenschaftliche Pädagogik für ihre Zwecke wohl mit einem gewissen Nachdruck hervorheben, dafs auch der zweiten, selbst in historischem Sinne, genug gethan sei.

Leider ist Frischlin mit dieser Tendenz, sein Vaterland hervorzuheben, und dies durch Vermittelung von Cäsars Schriften zu thun, eine vereinzelte Erscheinung geblieben. Cäsars Werke sinken alsbald wieder in den Bereich der Schule zurück und werden zu Büchern, die lediglich der Knabenlektüre dienen.

Freilich ist der Weg, den Cäsars Bücher vom Hochschulunterricht bis hinab in die Hände der Untertertianer genommen haben, nicht auf einmal zurückgelegt worden; lange Zeit hat sich Cäsar behauptet und ist das Studienobjekt Vorgerückterer gewesen. Zunächst als Stilmuster. Lanrentius Valla in seinem berühmten Buche 'De elegantiis linguae latinae' bezieht sich schon auf ihn und entnimmt ihm Stilproben[1]), Erasmus empfiehlt dringend und wieder-

[1]) Vgl. Voigt, Wiederbel. des kl. Altertums II 398.

holt das Studium von Cäsars Werken[1]); desgleichen bezieht sich auch Ulrich v. Hutten mehrfach[2]) in seinen Epp. obscurorum virorum auf ihn, um an Beispielen aus seinen Werken gutes Latein zu demonstrieren. Dann folgten die Nöte des Dreifsigjährigen Krieges; doch trotz der hereinbrechenden 'Schulbarbarei' behauptete sich Cäsar, wenn er überhaupt gelesen wurde, doch in der Prima: seine Werke mufsten also nach der damaligen pädagogischen Einsicht den Schriften Ciceros folgen, während die heutige Pädagogik es als selbstverständlich ansieht, dafs sie ihnen vorangehen. Erst mit der Neige des XVIII. Jahrh. sinkt Cäsar in die Lektionen der Sekunda herab, und erst der Neuhumanismus, speziell die Johannes Schulze verdankten preufsischen Lehrpläne der 20er und 30er Jahre des XIX. Jahrh., die für den gesamten klassischen Unterricht Deutschlands mafsgebend wurden, haben den Cäsar in die Tertia versetzt.[3])

Ein Rundgang durch die Monumenta Germaniae paedagogica bestätigt diesen schon von Friedrich Eckstein[4]) summarisch angegebenen Wandel der Zeitauffassungen. In den Braunschweiger Schulordnungen von 1547 sind für die Prima des Catharineums drei Stunden Cäsar angesetzt[5]); dasselbe geschieht 1571 am Pädagogium zu Gandersheim[6]), und noch 1755 heifst es in den Schulordnungen von Helmstedt[7]) und Holzminden[8]): 'Im Latein liesct der Rektor mit den Primanern den Cäsar und Livius wechselsweise.' Genau so hielt man es in Süddentschland, wie die Ordnungen[9]) von 1558 und 1576 für die St. Annenschule in Angsburg zeigen. — Ähnliche Ergebnisse finden wir in der Ratio studiorum Societatis Iesu (M. Paed. vol. II V IX XVI ed. Pachtler). So wurde in Freiburg im Uechtlande Cäsar in der Klasse Rhetorica neben Ciceros Brutus, De Oratore und Demosthenes' Olynthischen Reden gelesen (bezeugt für 1625 und 1658, vgl. Mon. Paed. IX 243 245). Anderwärts wurde Cäsar in der Klasse Humanitas gelesen, vgl. die Vorschrift, die für den professor humanitatis sich in den Mon. Paed. V 414 und für das Jahr 1628 in dem Catalogus perpetuus Rheni findet (Mon. Paed. XVI. 26), nach dessen Anweisung Cäsar De bell. gall. gelesen werden soll, nachdem Cic. De officiis und Vergil erledigt worden sind. Anf protestantischem Gebiet finden wir Cäsar nur sehr vereinzelt, so 1614 in Beuthen[10]), was den Rückschlufs zuläfst, dafs auch in den Lausitzen um diese Zeit Cäsar behandelt ward, da die Benthensche Ordnung nur eine Wiederholung der 1609 von Dornavius für Görlitz entworfenen ist.

Eine sehr anffällige Thatsache ist, dafs Cäsars Werke fast in keiner anderen

---

[1]) H. Kämmel, Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. Leipzig 1882 S. 367 418 421.

[2]) Vgl. Huttens Werke, ed. Boecking.

[3]) Liegt schon, wenngleich nicht direkt ausgesprochen, in dem ersten Lehrplan Schulzes für Hanau 1816, vgl. Varrentrapp, Johs. Schulze S. 133.

[4]) Lateinischer und griechischer Unterricht 1887 S. 217—225.

[5]) Mon. Germ. Paed. I 78, vgl. S. 112.

[6]) Ebd. S. 82. [7]) Ebd. S. 392. [8]) Ebd. S. 435.

[9]) Vormbaum, Ev. Schulordnungen I 453 u. 473. [10]) Vormbaum II 118.

der norddeutschen Schulordnungen[1]) als in den für Braunschweig-Lüneburg entworfenen vorkommen, soweit dies die etwas lückenhaften Veröffentlichungen bei Vormbaum erkennen lassen. Speziell für Kursachsen, das sonst im gelehrten Schulwesen den Ton angab, scheint die Lektüre von Cäsars Werken vor dem Neuhumanismus nur ganz vereinzelt nachweisbar zu sein. Nur einmal sind sie uns begegnet in dem 1577 übersendeten *Index librorum, in quibus legendis alumni, quicquid ocii succisivi a publicis lectionibus vel audiendis vel repetendis superest, consumere debeant.*[2]) Dort werden sie neben dem Chronicon D. Philippi und den Büchern des Iustinus und des Schleidanus (sic!) als historische Lektüre empfohlen. Andere Angaben[3]) lassen erkennen, dafs hin und wieder bei den Leseübungen der Schüler untereinander Cäsars Schriften zu Grunde gelegt worden sind; leider sind wir nicht unterrichtet, wie weit dabei gegangen und was besonders behandelt wurde. In den öffentlichen Unterricht im eigentlichen Sinne gehen, in Sachsen wenigstens, Cäsars Schriften erst mit den Reorganisationsplänen von 1833 über.[4]) — Diese ganz eigenartige Erscheinung, dafs einer der wichtigsten lateinischen Autoren auf Jahrhunderte hinaus von den sächsischen Schulen und damit auch von den meisten anderen protestantischen Schulen Norddeutschlands, die von jenen innerlich abhängig waren, ausgeschlossen erscheint, ist wohl damit zu erklären, dafs die kursächsische Schulordnung von 1580 ein direkter Abkömmling der Württembergischen Schulordnung von 1559 ist, die Herzog Christoph seinem Lande gab. Bei dieser letzteren hat kein Geringerer Patenstelle vertreten als der berühmte Strafsburger Rektor Johannes Sturm. Dessen Stellung aber zu dem grofsen römischen Historiker geht klar aus dem 25. Kapitel seines Buches '*De literarum ludis recte aperiendis*, 1538 erschienen[5]), hervor, wo er zwar dem Ordo tertius[6]), also den letzten Knabenjahren, die Lektüre von Sallust und Cäsar noch läfst, jedoch dringend empfiehlt, den Livius genauer zu behandeln, damit die 'Dialektik', die dieser Altersstufe am angemessensten sei, zu ihrem vollen Rechte käme. In seinen späteren[7]) Schriften aber, vor allem in den auf seine Initiative zurückzuführenden Schulordnungen erscheint Cäsar nirgends mehr; so ist denn wohl seine Ansicht sich gleich geblieben und hat in allen den Schulordnungen, die auf Sturms Einflufs zurückzuführen sind, still weitergewirkt.

In merkwürdiger Weise stimmt dazu die Auffassung von Cäsars Werken, der wir bei den kirchlichen Reformatoren in Kursachsen begegnen. In Luthers Werken[8]) z. B. treffen wir trotz einer ausgebreiteten Kenntnis der Alten und unzähliger Anführungen ihrer Werke, besonders in den Tischgesprächen, nicht auf

---

[1]) Vgl. die fleifsigen Zusammenstellungen bei Mertz, Das Schulwesen der deutschen Reformation im XVI. Jahrh. Heidelberg 1901. S. 301 f.

[2]) Im Kgl. Sächsischen Staatarchiv Loc. 10407. [3]) Flathe, St. Afra S. 248.

[4]) Flathe a. a. O. S. 376. [5]) Abdruck bei Vormbaum, Ev. Schulordnungen I 653 ff.

[6]) Hauptstelle ebd. S. 669, vgl. dazu Eckstein, Lat. u. gr. Unterricht S. 221.

[7]) Schiller, Lehrbuch der Gesch. der Pädagogik S. 111—115.

[8]) O. G. Schmidt, Luthers Bekanntschaft mit den alten Klassikern. Leipzig 1883 Römische Prosaiker S. 12—21.

ein einziges Citat aus Cäsar. Genau so steht es mit Melanchthon, von dem sein vortrefflicher Biograph Hartfelder sagt[1]): 'Wenig beachtet scheint Cäsar; kaum dafs ihn Melanchthon einmal neben Cicero und Terenz als nachahmenswertes Stilmuster empfiehlt' (Corp. Reform. XIII. 439). Von der Bedeutung Cäsars als Schriftsteller scheint Melanchthon keine klare Vorstellung sich gebildet zu haben. Denn er kommt ihm für die imitatio lediglich um deswillen in Betracht, weil er ein Zeitgenosse Ciceros ist und am reinsten gesprochen hat.[2]) Er erscheint ihm allerhöchstens verwendbar, wo es sich um die ratio studiorum eines Nichttheologen handelt; nur der Ausdruck, nicht die Sache ist es, auf die es ihm bei der Lektüre Cäsars ankommt. Es ist darum kein Wunder, wenn zunächst der Gegenstand von Cäsars Werken, fernerhin auch die in der Darstellung liegende Feinheit keine Beachtung fanden und infolgedessen die cäsarianischen Schriften gänzlich aus dem Kreis der von den Reformatoren beeinflufsten Schule verschwanden. Dafs aber die traurigen Zeiten des XVII. und XVIII. Jahrh. nicht dazu angethan waren, einem verkannten Autor zu seinem Rechte zu verhelfen, braucht nicht erst gesagt zu werden. Wo er überhaupt gelesen wurde, sank er, wie eben gesagt, zunächst in die Sekunda hinab; dort finden wir ihn in Braunschweig 1774, wo es heifst[3]): 'Prof. Tünzel wird in zwo Stunden ausgesuchte Stellen aus dem Julius Cäsar und dem Tacitus ... erklären', und auch sonst finden wir ihn in diese Klasse hinabgedrückt[4]), bis er in unseren Tagen wohl seinen Tiefpunkt in dem Unterricht in der Tertia erreicht hat. Am deutlichsten tritt uns dies in den siebenbürgischen Schulordnungen[5]), die Bischof Teutsch veröffentlicht hat, entgegen. Daneben auch in den Regulativen der einzelnen Militär-Erziehungs- und Bildungsanstalten.[6])

Wie die ausführlichen Publikationen Potens in den Mon. Germ. Paed. lehren, hat man zu allen Zeiten die künftigen Militärs sorgfältig in den Werken Cäsars heimisch zu machen gesucht. Darum darf es uns auch nicht wundern, wenn sie in der Fürstenerziehung eine grofse Rolle spielen. Wenden wir zunächst unseren Blick nach dem Auslande, so finden wir in dem bekannten Werke Napoleons III., wo er in der Vorrede zum zweiten Bande seiner Histoire de Jules César seine Studien über den grofsen Römer zu rechtfertigen versucht, eine ganze Reihe von Fürsten und Herrschern aufgezählt, die sich um Cäsar bemüht haben, so Karl VIII. von Frankreich, Heinrich IV. und Philippe Égalité. Wenn wir von der sagenhaften Beschäftigung Solimans des Siegers mit Cäsar absehen, ist wohl der interessanteste fürstliche Schriftsteller über Cäsar der König Ludwig XIV. gewesen, von dem es ein Werk *La guerre des*

[1]) Mon. Germ. Paed. VII 384.

[2]) Mon. Germ. Paed. VII 340 und S. 227 aus M.s Buch De imitatione. Vgl. Mertz a. a. O. S. 292.

[3]) Vgl. Mon. Germ. Paed. I 367 (Catharineum), ebd. 409 (Collegium Carolinum).

[4]) Ebd. 464 (Helmstedt).

[5]) Mon. Germ. Paed. XIII 188 (Hermannstadt 1756), ebd. S. 17 (Instruktion von 1782 für Kronstadt) ebd. S. 530 (Kronstadt 1845), ebd. 369 (Bistritz 1846).

[6]) Poten in den Mon. Germ. Paed. XVIII 115 (sächs. Kadetten), ebd. 353 (württemb. Kadetten), X 348 (braunschw. Kadetten).

Suisses traduicte du I. livre des commentaires de Jule (sic!) *César*, Paris 1651. fol.[1]), gedruckt in der Imprimerie royale, giebt. Das Buch enthält auf 18 Folioseiten eine ziemlich steife und wörtliche Übersetzung von Caes. Bell. gall. I 1—29. Die Arbeit ist zudem nicht fehlerfrei; so werden z. B. die principes der römischen Legionen überall mit princes übersetzt. Vielleicht haben wir in dem königlichen Elaborat die Nachwirkung der Schriftstellerei eines Mitgliedes des hohen französischen Adels, des Duc Henry de Rohan, zu erblicken, der ein vielgebrauchtes Buch: 'Le parfaict capitaine, autrement l'abrégé des guerres de Gaule', das auch ins Deutsche übersetzt worden ist, verfafste.[2])

Kehren wir nach Deutschland zurück, so finden wir, soweit die Quellen uns zugänglich sind, dafs man auch hier bei der Erziehung der Fürsten auf Cäsars Werke und ihre Lektüre hohen Wert gelegt hat. In hervorragender Weise geschah dies im Hause der Wittelsbacher. Der Monographie von Friedrich Schmidt, 'Geschichte der Erziehung der Pfälzischen Wittelsbacher' (Mon. Germ. Paed. Vol. XIX) entnehmen wir die Angaben aus der Einleituug, dafs 'Pfaltzgrave Friedrich soll Caesaris commentarios lesen'[3]), und dafs Leopold Ludwig desgleichen that.[4]) Charakteristisch ist die Vorschrift für den jungen 'Hertzog August' bei seiner 'raise in Franckreich 1600—1604'[5]): 'Mit seiner Gesellschaft solle er je zuweilen eine lateinische epistolam machen, die lateinischen historiographos, als den C. Iulium Caesarem und andere *tam propter styli elegantiam quam propter historiarum cognitionem* fleyfsig lesen' u. s. w. Ähnliche Anweisungen kehren auch später wieder, z. B. wo für die Tagesordnung[6]) des Prinzen Friedrich verlangt wird, dafs er privatim den Cäsar lese, oder wo die Thatsache konstatiert wird[7]), dafs Cäsars Bücher die einzige antike Schrift waren, die sich 1631 in der Bibliothek des Herzogs Ludwig befand. Die Vorliebe für Cäsars Werke scheint übrigens im Hause der Wittelsbacher herkömmlich geblieben zu sein, denn noch im XIX. Jahrh. übersetzte König Max II. als Kronprinz Caes. Bell. gall. I 1—54 schriftlich ins Deutsche.[8]) Bei den übrigen Fürsten Deutschlands würde man wohl auf ähnliche Erscheinungen stofsen, wenn die Quellen, die die Mon. Germ. Paed. zu erschliefsen versprochen haben, schon jetzt zugänglich wären.

[1]) Napoleon a. a. O. erwähnt das Buch als 'fort rare' und scheint, da seine Angaben sehr unbestimmt lauten und sich hauptsächlich auf bekannte bibliogr. Hilfsmittel (Brunet) stützen, das Werk selbst nicht gesehen zu haben. Ein wohlerhaltenes Exemplar der Arbeit des dreizehnjährigen Königs (oder seiner Lehrer?) befindet sich auf der Kgl. Bibliothek zu Dresden (Lit. Rom. 1396). Beigegeben sind, nicht wie Napoleon sagt, 'figures', sondern drei Schlachtpläne in der Art der z. B. im Theatrum Europaeum erhaltenen: 1. Cäsar hindert den Durchbruch der Helvetier bei Genf (Kap. 8). 2. Der Kampf nach dem Übergang über die Saône (Kap. 12). 3. Der Entscheidungskampf (Kap. 24). Die Zeichnung der Stiche stammt von Richer. Besonders das letzte Bild ist klar und giebt eine genaue Vorstellung, wie Ludwig XIV. seinen Autor las und sich militärisch zurechtlegte.

[2]) Französisch: Paris 1640 8°., ebd. 1658. 12°., ebd. 1692. 12°. — Deutsch: Leipz. 1673. 16°, ebd. 1730. 8° (Exemplare auf der Königl. Bibl. in Dresden).

[3]) Mon. Germ. Paed. XIX S. XXXXVIII (Ordnung von Kalb). [4]) Ebd. S. XCI.

[5]) Ebd. S. CXII, Note 3. [6]) Ebd. S. 309. [7]) Ebd. S. 338, Note 1.

[8]) Mon. Germ. Paed. XIX 557.

Am Ende unseres historischen Rundganges angelangt, erhalten wir also als Resultat, dafs Cäsars Werke in unserer deutschen Litteratur so gut wie keine Spuren hinterlassen haben, und zweitens, dafs sie als Bildungsstoff immer jüngeren Jahrgängen der Schuljugend zugewiesen wurden, also auch in gewissem Sinne in ihrer Bewertung für die Schullektüre immer tiefer gesunken sind. Fassen wir nur das letztere ins Auge, so wird man allerdings — vorausgesetzt, dafs die Behandlung eines wirklichen Autors in Tertia pädagogisch richtig ist, eine Behauptung, die erst der Neuhumanismus aufgestellt hat — zugeben müssen, dafs wegen der Einfachheit der Darstellung, der Durchsichtigkeit in der Behandlung des Stoffes und auch gewissermafsen des Interesses an der Sache kaum ein anderer Lateiner geeigneter für Tertia ist als Cäsar, besonders im Bell. gallicum. Die modernen Didaktiker betrachten es darum als ein Axiom, dafs Cäsars Werke dieser Altersstufe zuzuweisen seien, vgl. Dettweiler im Handbuch der Erziehungslehre III 1, S. 136 ff. Jedoch sei hier darauf hingewiesen, dafs es niemals an Stimmen gefehlt hat[1]), die für Cäsars Schriften einen anderen Platz in unserer Gymnasiallektüre gewünscht haben. Gerade die vorgetragene historische Entwickelung der Cäsarlektüre legt einen ähnlichen Gedanken nahe, der hier am Schlusse nachfolgen möge. Sollte es sich nicht empfehlen, Cäsars Schriften, soweit sie nicht schon in Tertia gelesen sind, auch als kursorische Lektüre[2]) in den oberen Klassen zu verwenden? Natürlich dürfte dabei der mafsgebende Gesichtspunkt nicht das Sprachliche sein, sondern das Historische und gewissermafsen auch Ästhetische. Ähnliche Versuche sind meines Wissens früher auch an einzelnen deutschen Gymnasien gemacht worden, als die Bewegungsfreiheit noch gröfser war. Bei den vielerlei Versuchen, den 'Geist der Antike zu beleben', ist vielleicht auch der Gedanke verwendbar, die Cäsarianische Welt durch historische Betrachtungsweise wieder mit Blut zu erfüllen und möglichst frischfarbig der Jugend vor die Seele zu stellen. Schon oft haben Philologen, die im angedeuteten Sinne ihre Schüler zu fördern suchten, Cicero und Sallust so miteinander verbunden, dafs letzterer die Rahmenerzählung für die Katilinarien hergab, und dafs beide Schriften, natürlich unter Berücksichtigung des verschiedenen politischen Standpunktes, aus einander erklärt wurden. Kein Lehrer in Prima wird es sich entgehen lassen, die Perser des Äschylus mit dem neunten Buche Herodots in Wechselwirkung zu stellen. So könnte es mit Cäsars Schriften auch sein: etwa in kursorischer Lektüre als Rahmenerzählung für gleichzeitige Ciceronianische Reden und Briefe. Dazu würde sich vor allem das Bellum civile eignen, das sonst in unseren heutigen Gymnasiallehrplänen trotz seines interessanten Inhalts völlig unter den Tisch fällt. Das wäre einmal (vielleicht verbunden mit herangezogenen griechischen Parallelstellen) ein Stück lebendige Geschichte und, wenn nicht zu ausgedehnt betrieben, eine ebenso fruchtbare Beschäftigung als die jetzt die deutschen Unterprimen ganz beherrschende Lektüre der philosophischen Schriften Ciceros. Hier studiert der

[1]) Vgl. Eckstein, Lat. Unterricht S. 219 ff.

[2]) So Köchly, Verm. Bl. II 58; Nägelsbach, Gymn. Päd. S. 118.

Primaner einmal bedeutende weltgeschichtliche Vorgänge an ihrem Urquell; er gewinnt das Gefühl, dafs er am Anfang desselben Pfades steht, den auch der gröfste Forscher gehen mufs, wenn er den Untergang der Republik und den Anfang des Cäsarismus begreifen nnd darstellen will, und damit bekommt er eine Ahnung von wissenschaftlicher Arbeit. Die gleiche Überzeugung vermag er aber bei den Tuskulanen und Officien schwer zu gewinnen. Denn einmal kann ihm nicht verborgen bleiben, dafs hinter dem Eklekticismus Ciceros noch andere philosophische Kräfte walten, er also nicht am Urquell steht, und aufserdem werden in jenen Schriften Fragen behandelt, die auch heute noch im Flusse sind und für deren Beantwortung der Forschende natürlich sich lieber an seine Zeit- und Volksgenossen wendet, wenn ihn nicht ein besonderes historisches Interesse treibt.

Die höhere Schule hat die Pflicht, ihre Jünger in die wissenschaftlichen Betriebe einznführen; das Gymnasium insbesondere durch seine Behandlung der klassischen Sprachen und Schriftsteller. Vielleicht ist der eben geäufserte Gedanke, die Cäsarianischen Schriften in etwas anderer Weise und in Verbindung mit anderen Schriften zu lesen, auch in dieser Hinsicht erwägenswert. Denn abgesehen davon, dafs dann die historische und ästhetische Seite der Erklärung viel mehr hervortreten könnte, würde Cäsars Werken, und damit auch seiner Person, in der Beachtung der Gebildeten die Stelle wieder eingeräumt, die ihnen mit Recht gebührt.

LEONHARD HUTTERS COMPENDIUM LOCORUM THEOLOGICORUM

Von Paul Nebel

Das Compendium locorum theologicorum Leonhard Hutters[1]) war nächst Luthers Katechismen eins der einflufsreichsten nnd verbreitetsten Schulbücher des lutherischen Protestantismus; nicht nur in Kursachsen, für das es in erster Linie verfafst worden ist, sondern auch weit über dessen Grenzen hinaus ist es über ein Jahrhundert tonangebend gewesen für den Unterrichtsbetrieb in der Religion. Aber es erregt unser Interesse noch in ganz besonderem Mafse aus dem Grunde, weil es nicht lediglich sozusagen ein Privatwerk des Verfassers, sondern vom Kurfürsten Christian II. selbst veranlafst und von den beiden theologischen Fakultäten zu Leipzig und Wittenberg, sowie von den drei Fürstenschulen vor der Herausgabe geprüft und nicht unwesentlich beeinflufst worden ist; es darf mithin mehr als irgend ein anderes Werk als Niederschlag der gesamten Zeitströmung betrachtet werden. Nun kann es freilich wohl keinem Zweifel unterliegen, dafs das Buch heute auf jeden, der es zur Hand nimmt, einen höchst unsympathischen Eindruck machen mufs; um so vorsichtiger müssen wir verfahren in seiner Beurteilung, da es ja eben einst den angemessenen Ausdruck einer ganzen Zeitrichtung dargestellt hat. Es ist daher auch unerläfslich, dafs wir wenigstens mit einigen Strichen, soweit dies für das Verständnis des Compendiums notwendig erscheint, die Epoche, aus der es hervorgegangen ist, charakterisieren.

I. Charakter der theologischen Zeitrichtung

Im Jahre 1521 schrieb Melanchthon in der ersten Ausgabe seiner Loci communes die schönen Sätze nieder: Mysteria divinitatis rectius adoraverimus

[1]) Das älteste der Exemplare, die mir vorgelegen haben, ist aus dem Jahre 1622 und trägt den vollständigen Titel: Compendium locorum theologicorum ex Scripturis sacris et Libro Concordiae, Iussu et Autoritate Sereniss. Elect. Saxoniae Christiani II. etc. collectum et ab utraque Facultate Theologica Lipsiensi et Wittebergensi approbatum. — In usum tum trium Scholarum Illustrium, tum reliquarum trivialium in his regionibus. Opera et studio Leonharti Hutteri S. Theol. D. et Prof. in Acad. Witteb. Ordinarii. Cum Gratia et Privilegio Elect. Saxon. Speciali. Wittebergae. — Prostat venale apud Paulum Helwig. Bibliop. 1622. Dieser Ausgabe ist ein Bildnis Hutters mit Namensumschrift beigegeben; darunter stehen die Verse:

Hi sunt illi oculi, magni haec ora enthea Hutteri,
Quae Tiber et Rheni littora tota tremunt.
Tolle age de tabula nomen, iurabis olympum
Haec ora, hos oculos Theulogiam gerere.

quam vestigaverimus. Imo sine magno periculo tentari non possunt, id quod non raro sancti viri etiam sunt experti. Et carne filium deus Optimus Maximus induit, ut nos a contemplatione maiestatis suae ad carnis adeoque fragilitatis nostrae contemplationem invitaret. Sic et Paulus ad Cor. (I 1, 21) scribit deum per stultitiam praedicationis, nimirum nova ratione velle cognosci, cum non potuerit cognosci in sapientia per sapientiam. Proinde non est, cur multum operis ponamus in locis illis supremis de deo, de unitate, de trinitate dei, de mysterio creationis, de modo incarnationis. Quaeso te, quid assequnti sunt iam tot seculis scholastici Theologistae, cum in his locis solis versarentur. Nonne in disceptationibus suis, ut ille ait, vani facti sunt, dum tota vita nugantur de nniversalibus, formalitatibus, connotatis et nescio quibus aliis inanibus vocabulis?![1])

Dieselben Fragen behandelt derselbe Verfasser später in seinem Examen theologicum in der Weise, dafs er gleich im locus de Deo 11 quaestiones aufstellt, nämlich 1. Quid sit Deus, 2. Qnid differant persona et essentia, 3. Quot sint personae et quae sint illarum discrimina, 4. Quid differant Gignere et Creare, 5. Quid intersit inter nasci et procedere, 6. De appellatione τοῦ λόγου, 7. De appellatione Spiritus, 8. Quae persona assumserit naturam humanam, et quomodo haec assumptio a caeteris modis praesentiae Dei in creaturis differat, 9. De modis loquendi, quibus ntimur in doctrina de Christo, inprimisque de commnnicatione Idiomatum, 10. Explicatio regulae Augustini: Opera Trinitatis ad extra sunt communia, 11. De applicatione huius doctrinae ad usum, id est, de discrimine invocationis Ecclesiae et aliarum impiarum invocationum.

Und die Ausführung dieser Stücke geschieht in echt scholastischer Weise durch Definitionen, Quästionen, Objektionen, Responsionen. Da wird in direktem Widerspruch zn den 1521 aufgestellten Sätzen in langen Auseinandersetzungen gehandelt de discrimine trium personarum Divinitatis mit einer descriptio Patris, descriptio Filii, descriptio Spiritus Sancti; ferner de discrimine proprietatum personalium Filii et Spiritus Sancti, de hypostatica duarum naturarum in Christo unione, de causis finalibus unionis hypostaticae, de effectis unionis hypostaticae u. s. w., ganz zu geschweigen der unendlichen Darlegungen de discrimine idiomatum.[2])

[1]) CR XXI 84.

[2]) Als Beispiel für die Ausführung im einzelnen mögen einige der für die Methode ganz besonders charakteristischen Syllogismen der obiectiones folgen, die dann allemal durch eine responsio zurückgewiesen werden.

Homo est imago Dei.
Filius est imago Dei.
Ergo Filius non aliter est imago Patris quam homo est imago Dei.

Oder: Imago est aliquid evanescens.
Filius est imago Dei.
Ergo Filius non habet propriam subsistentiam.

Oder: Fratres sunt, qui in eadem natura seu essentia originem habent ex eodem Patre.
Filius et Spiritus sanctus in eadem Deitate originem habent ab uno et eodem, videlicet, a Patre.
Ergo Filius et Spiritus sanctus sunt fratres.

Der erste Satz im locus de peccato lautet 1521: Mire obscurarunt et hunc locum Sophistae, cum de relationibus rationis in peccato disputarent, cum distinguerent de actuali peccato et originali et alia multa, quae supervacaneum est recensere; im letzten Viertel des Jahrhunderts behandelt David Chytraeus in seiner allenthalben im Schulnnterrichte verwendeten Catechesis den locns de peccato in der Weise, dafs nach einer Definition von peccatum die causa efficieus peccati und externorum peccatorum causae angeführt, dann materia nnd forma nnterschieden, fines nnd effectus aufgezählt und endlich die üblichen Einteilungen der peccata in originalia und actualia oder venialia nnd mortalia vorgenommen werden. Den Schlufs bildet eine Definition des peccatum in Spiritnm Sanctum.

Diese Beispiele mögen genügen, um die genngsam bekannte scholastische Richtung zu skizzieren, in welche die protestantische Theologie des ausgehenden XVI. Jahrh. hineingetrieben wurde. Dieselbe höchst interessante Wandlung, die sich in der Person Melanchthons so deutlich nachweisen läfst, kennzeichnet die ganze Epoche. Es waren die unseligen interkonfessionellen Streitigkeiten sowie die feindselige Stellung gegenüber den Schweizer Reformatoren, die eine derartige Entfernung von Luthers Kerngedanken zur Folge hatten. Der Schwerpunkt der Religion war wiederum aus dem Herzen in den Verstand gelegt worden, eine neue Scholastik, eine bis ins kleinste ansgestaltete Lehre, deren Niederschlag die Konkordienformel bildete, war der Ertrag dieser Entwickelung.[1]) Und zwar kehrte sich die Spitze all dieser Kämpfe eben nicht mehr gegen Rom, sondern gegen die Reformierten und gegen die geringsten Abweichungen von dieser Norm im eigenen lutherischen Lager. Es war die Zeit, wo man sich, nachdem die Auseinandersetzungen mit der römischen Kirche zu einem vorläufigen Abschlufs gelangt waren, mit um so glühenderem Hafs auf die Calvinisten stürzte, wo es als gut lutherische Parole galt: 'Lieber katholisch als calvinisch.'[2]) Die berüchtigten Calvinistenhetzen der Jahre 1574 und

---

Oder endlich: Quod nihil est, non est dignum poena.

Peccatum est nihil, qnia est defectus.

Ergo peccatum non est dignum poena.

Respondeo. Ad Maiorem. Qnod nihil est, scilicet negative, non est dignum poena. Ad Minorem. Peccatum est nihil, scilicet privative. Id vero haeret in subiecto adhnc reliquo, in qno est destructio, propter qnam subiectum reiicitnr.

[1]) 'Ihr Wesen ist ein verstandesmäfsiger, in tiefere Vernunftideen wenig eindringender, dafür aber höchst exakter und das ganze Feld der damaligen Wissenschaft umfassender Formalismns. — Logische Fertigkeit nnd Richtigkeit gilt als Kriterium aller Wissenschaftlichkeit; die logische Korrektheit trat in Korrespondenz mit der Orthodoxie, und man bemühte sich sogar, die Irrtümer häretischer Parteien wie der Socinianer auf logische Fehlschlüsse zurückzuführen. Mit dieser aufserordentlichen Fertigkeit in der Logik verbindet sich noch die merkwürdige Vorliebe zu tabellarischen Übersichten und Figuren. Alles, selbst das Geistigste und Transcendente unterwirft sich dem Schema und der Zeichnung.' Gafs, Geschichte der protestantischen Dogmatik n. s. w. I 187 f.

[2]) Hostilioribus animis perseqnuntur Calvinistas quam Pontificios. Gillet, Crato v. Crafftheim II 87. — Ein des Calvinismus verdächtiger Pastor wird vom luth. Consistorium befragt, 'ob er glaube, dafs die Calvinisten nicht selig werden'. Zeitschr. f. luth. Theol. XVI 707.

1591 mit Amtsentsetzungen, Einkerkerungen und körperlichen Mifshandlungen zeigen, bis zu welchem Grade die Geister erregt waren.[1]) Charakteristisch sind die Articuli visitatorii Kurfürst Christians II. aus dem Jahre 1592, in denen den vier Überschriften: Die reine und wahrhaftige Lehre unser Kirchen vom heiligen Nachtmahl, von der Person Christi, von der heiligen Taufe, von der Gnadenwahl und ewiger Vorsehung Gottes vier entsprechende gegenübergestellt sind, die allemal mit den Worten beginnen: Falsche und irrige Lehre der Calvinisten von u. s. w. Der Kurfürst ist im höchsten Mafse bemüht, die Konkordienformel in seinem Lande zur unica norma et regula zu erheben; er läfst zu diesem Zwecke eine billige und handliche Ausgabe veranstalten, 'auf dafs mans um geringer Geld bekommen und desto füglicher bei sich tragen künnte', und verpflichtet alle Kirchen- und Schulbeamten aufs strengste darauf.[2])

Zur Entschuldigung und zur geschichtlichen Erklärung dieser an sich gewifs unerfreulichen Erscheinungen sei übrigens nicht verschwiegen, dafs die heimliche und versteckte Art und Weise, in der man versuchte, den Calvinismus in lutherischen Landen einzuschwärzen, die Verquickung religiöser und politischer Fragen — die Calvinisten galten den Lutheranern als Gegner staatlicher Ordnung —, die Intoleranz und rohe Polemik, die auf calvinistischer Seite um nichts besser war als auf lutherischer, die stellenweise gewaltthätige Einführung des Calvinismus in lutherisch gesinnte Gegenden, z. B. in die Oberpfalz[3]), das Ihre dazu beigetragen haben, um den Gegensatz zu verschärfen

---

[1]) Dafs gerade auch die Schulen von diesen Ereignissen heftig in Mitleidenschaft gezogen worden sind, darüber haben wir einige, wenn auch kurze Notizen. So berichtet der Rektor der Kreuzschule zu Dresden P. Simon in einem zusammenfassenden Rückblick über die Geschichte seiner Schule 1619: Ac licet superioribus annis, per Catechesin Witebergensem, quae et huic scholae obtrusa fuit, et sub Ianicio Rectore, qui religioni Calvinianae addictus erat, Diabolus, ille μυριοτεχνίτης humanae salutis hostis, inter nitentia culta purae religionis infelix lolium commiscere conatus sit: tamen id Deus radices agere haud passus est, sed pro infinita sua bonitate et ex singulari providentia isti malo statim remedium attulit saluberrimum, non solum zizanio exstirpato, sed et eius seminatoribus extra scholam eliminatis. Dazu giebt der Rektorenkatalog die Notiz: Octavus Rector fuit M. Caspar Ianicius Budissinus etc. Anno 1591 . . . propter orthodoxam seu potius Cacodoxam et Calvinisticam religionem, quam profitebatur Ianicius, ab officio remotus, et urbe exire intra menstruum spacium iussus est. Bezüglich der Freiberger Gelehrtenschule vgl. P. Süfs, Gesch. des Gymn. zu Freib. Progr. 1876, S. 47. Über Chemnitz vgl. Weifse, Museum für die Sächs. Gesch. III 1 S. 274.

[2]) Insonderheit aber befehlen Wir hiemit Unsern Verordneten zu Kirchen- und Schulen-Sachen, Rectoribus, Doctoribus und Professoribus unserer Universitäten, den Assessoribus unserer Consistoriorum, . . . zusamt Unsern Stipendiaten und Alumnis, dafs sie solches Buch ihnen wollen befohlen sein lafsen, dasselbe mit Fleifs lesen, ihre Examina darauf richten, niemands, der solches nicht approbirt, unterschrieben und seine Pflicht darauf geleistet, zu Dienst befördern und mit Ernst darüber halten, damit in Unserer Churfürstenthumen und Landen Kirchen und Schulen nichts öffentlich darwider gelehret, noch auch heimlich eingeschleichet werde, so lieb einem jeden Gottes Hulde, Unser Gnade und seiner Seelen Seligkeit ist. — Mandat des Kurfürsten Christ. II. von 1602.

[3]) Vgl. Wittmann, Gesch. der Reform. in der Oberpfalz Augsburg 1847. S. 28 ff.

und vor allen Dingen auch die Lutheraner mit Mifstrauen zu erfüllen. Es ist daher wohl erklärlich, wenn diese bald überall Verrat an ihrem Glauben zu wittern geneigt sind und sich mit allen ihnen zu Gebote stehenden Mitteln dagegen zu schützen bemühen.[1])

II. Leonhard Hutters Leben und Persönlichkeit[2])

In diese durch konfessionelle Kämpfe derartig aufs höchste erregte Epoche fällt die Jugendzeit Leonhard Hutters. Er wurde geboren im Jahre 1563 in dem kleinen schwäbischen Orte Nellingen bei Ulm als Sohn des dortigen Predigers. 1565 wurde sein Vater, der schon vor seinem Aufenthalt in Nellingen Magister in Ulm gewesen war, als Geistlicher wiederum nach Ulm gerufen, und hier besuchte Leonhard Hutter die illustris schola Ulmensis. Im Jahre 1581 bezog er die Universität Strafsburg und wurde schon nach zwei Jahren, am 10. Oktober 1583, durch Pappus zum Doktor der Philosophie promoviert. Im ganzen weilte er zehn Jahre in Strafsburg und füllte seine Zeit fleifsig durch die recitationes doctorum, sowie durch eigene dissertationes und disputationes aus. Zuletzt liefs er sich durch Pappus bereits auch in die heilige Schrift einführen. 1591 siedelte er nach Leipzig über und lag hier fast ausschliefslich theologischen Studien ob. Zwei Jahre später finden wir ihn für kurze Zeit in Heidelberg, noch 1593 aber vertauschte er dies mit Jena, und hier wurde er im Dezember 1593/Jannar 1594 Doktor der Theologie. Damit ging er, durch eine etwa zwölfjährige Studienzeit vorbereitet, vom Lernen zum Lehren über. Er blieb zunächst noch in Jena, wurde aber nach kaum zweijähriger Thätigkeit hier durch Polykarp Leyser als Nachfolger Volckmars nach Wittenberg berufen, wo er neben Aegidius Hunnius, Salomo Gesner u. a. als vierter ordentlicher Professor lehrte. Er starb hier am 23. Oktober 1616.[3])

Schon aus dieser kurzen Lebensskizze erklärt sich mancher Zug aus Hutters Persönlichkeit. Fällt doch sein Bildungsgang gerade in die Jahre, wo Kirche und Schule am lebhaftesten für konfessionelle Polemik interessiert waren und

[1]) Vgl. aus dem Mandat Christians II. den Satz: Darneben aber haben wir auch dieses verstanden, dafs falsche zweizüngige Leute gefunden, welche zwar gegen ihrer gnädigsten Herrschaft mit Worten scheinbar fürgegeben, auch wohl mit hohem Verschwören betheuert haben, als wenn sie der reinen und ungeänderten Augsburgischen Confession wider alle Corruptelen und Schwärmereien der Calvinisten sowol als anderer Ketzer zugethan wären, und haben doch im Grunde ihres Herzens eine andere falsche Opinion verborgen gehabt, welche sie auch durch ihresgleichen mit heimlichen Praktiken eingeschoben, und, soviel an ihnen gewesen, untreulich, hinterrücks und mit Betrug ihrer von Gott dem Herrn ordentlichen fürgesetzten Obrigkeit fortgepflanzet haben.

[2]) Vgl. vor allem De Huttero eiusque compendio theologico Danielis Friderici Iani commentatio brevis in dessen Neuausgabe des Compendium Hutteri etc. analysi logica et theologica dictis e sacro codice et versione B. Lutheri illustratum cura Christiani Junckeri. Lips. 1747 — ferner den Artikel 'Hutter' in den Encyklopädien, besonders eingehend behandelt von Hoffmann in Ersch u. Gruber.

[3]) Zwar trägt das Epitaphium als Datum des Todestages den 23. September; doch ist dies wohl auf ein Versehen zurückzuführen; vgl. Janus a. a. O. S. 27 Anm.

ihre Hauptaufgabe in Herausarbeitung und genauer Fixierung eines gnesiolutherischen Lehrbegriffs erblickten. Es ist nicht schwer, sich nach alledem einen Begriff davon zu machen, mit was für geistiger Nahrung wohl der Jüngling während seines zwölfjährigen Universitätsstudiums in all den recitationes, dissertationes und disputationes, an denen er sich so fleifsig beteiligte, gespeist worden sein mag.[1]) Dazu kommt, dafs seine eigene Begabung durchaus nach dieser Richtung lag, er war eine lehrhafte und zugleich streitbare Natur. Es machte ihm Freude, die Schärfe seines Geistes in den scholastischen Definitionen, Distinktionen und Determinationen zu erproben und gegenüber anders Denkenden die nötigen rationes, probationes und refutationes zu suchen. So war er ein Mann, einseitig fürs Katheder begabt; fürs praktische Leben war er nicht geschaffen. Er sah selbst ein, dafs er für die Ausübung des Predigtamtes, wiewohl er dies sehr hoch schätzte und sich auch darin versucht hat, nicht geeignet sei.[2]) Um so fruchtbarer war die litterarische Thätigkeit, die er auf dogmatischem, apologetischem und hauptsächlich polemischem Gebiete entfaltete. Es ist hier nicht der Platz, ein vollständiges Verzeichnis seiner überaus zahlreichen Schriften aufzuführen, nur einige für seine Person besonders charakteristische seien herausgehoben. Schon der Titel seiner Doktordissertation giebt die Hauptrichtung seines Interesses an: De praedestinatione disputatio quarta scripta pro defensione articuli quarti in visitatione Misnica[3]) propositi, adversus ea, quae eidem articulo nuper Daniel Tossanus, sacramentarius Heidelbergensis, opposuit. Von seinen übrigen polemischen Schriften lassen sich vornehmlich zwei Gruppen unterscheiden, eine gegen die Calvinisten, eine gegen die römische Kirche gerichtet. Gegen Hospinians bekannten Angriff auf die Konkordienformel in seiner Concordia discors wendet sich Hutters Concordia concors, gegen die versteckte Politik der Calvinisten der Calvinista aulico-politicus in zwei Teilen: 1. Calv. aul.-pol. oder Hintertreibung etlicher Calvinischer Anschläge in Holstein Jo. von Münster. 2. Calv. aul.-pol. alter, das ist: Christlicher und nothwendiger Bericht von den fürnehmsten Politischen Haupt Gründen, durch welche man die verdammte Calvinisterey in die Hochlöbliche Chur und Marck Brandenburg einzuführen sich eben starck bemühet: samt einem Anhang wider Salomo Finckcn, apostatam zu Berlin. Witt. 1614. Auch kleinere Abhandlungen unter dem Titel disputationes u. ä.

[1]) Wie weit man dabei schon auf den Schulen ging, lehren uns die Themen von Streitfragen, wie sie zu Anfang des XVII. Jahrh. zu rhetorischen Zwecken in den Disputatorien z. B. der Bautzner Schule behandelt wurden, wie: An in statu innocentiae etiam somnus concedendus? — An homo ex naturalibus viribus aliquid ad sui conversionem conferre queat? — Utrum bona opera promereri possint vitam aeternam? — Utrum pontifex Romanus sit Antichristus? — In den zur Feier der hohen Feste gehaltenen Schulreden sprachen hier einmal drei Schüler zu Weihnachten über die Glieder des Körpers Jesu Christi, zu Pfingsten über die notae hieroglyphicae Spiritus Sancti (ventus, ignis, linguae atque columba). Vgl. Schubart, zur Gesch. des Gymnas. Budissin. Programm Budissin 1863 S. 24.

[2]) Janus a. a. O. S. 21 f.

[3]) Gemeint sind die oben S. 330 angeführten Visitationsartikel von 1592.

dienen dem gleichen Zwecke.[1]) Gegen die römische Lehre polemisieren die Schriften de verbo Dei scripto et traditionibus; de Christi persona; tractatus scholastico-theologicus de Triumpho de regno pontificio; Ilias malorum regni pontificii Romani, sive histor. dissert. de ininstissimo pontificis Romani in ecclesia Dei dominatu. Refutatio duorum librorum Rob. Bellarmini de missa, und viele andere.[2])

Was speziell seine Stellnng zu Melanchthon anlangt, so ergiebt sich von selbet, dafs er bei aller Anerkennung der Verdienste des Praeceptor Germaniae um die Reformation im allgemeinen doch eine schroff ablehnende Haltung einnimmt gegenüber seiner Hinneigung zu den Reformierten. So ehrt er im Eingang seiner loci communes theologici[3]) Melanchthon als magnum illum Germaniae nostrae phoenicem, virum nndiquaque doctissimnm deque re literaria universa praeclarissime meritum, beklagt dann aber seinen tristis lapsus et defectio von Luthers Lehre seit 1535, wenn auch mit der Hoffnung: haud tamen dubitamus, qnin snb finem vitae seria acta poenitentia huius etiam peccati veniam a Christo et petiverit et impetrarit.

Dafs es einem Manne, der sich in eine derartig exponierte Stellung begeben hatte, an Anfeindungen aller Art nicht fehlte, ist selbstverständlich; es wäre, zumal in jener streitbaren Epoche, unnatürlich, wenn es nicht so wäre. Jedenfalls müssen wir uns hüten, ihn mit dem Mafsstabe unserer Zeit zu messen. Gewifs mag es uns befremden, dafs er nicht einmal Melanchthons Bild im theologischen Auditorium an der ihm früher verliehenen Stelle duldete[4]); in ganz anderem Lichte indessen erscheint dies schon, wenn wir hören, dafs die Anregung an Hutter zur Abfassung seines Compendium loc. theol. vornehmlich ans dem Grunde geschah, weil die Cryptocalvinisten Melanchthons Schriften zu propagandistischen Zwecken benntzten.[5]) Und wenn ihm anderwärts sein grobes, ungeschliffenes nnd ganz rücksichtsloses Verfahren gegen Andersdenkende vorgeworfen wird[6]), so mag dies zwar nicht entschuldigt werden, wohl aber begreiflich erscheinen bei dem intoleranten Charakter der Zeit, von der es in ganz besonderem Mafse gelten kann, dafs Iliacos intra mnros peccatur et extra; seine Gegner haben ihn auch nicht eben zarter angefafst.[7]) Dagegen rühmen seine Freunde wieder seine lenitas ingenii und moderatio, und

---

[1]) Ein reichhaltiges Verzeichnis bei Janus S. 13, Anm. 3.

[2]) Janus S. 10—17 und Ersch u. Gruber a. a. O.

[3]) Von der Wittenberger Fakultät nach seinem Tode herausgegeben.

[4]) G. Arnolds unparteiische Kirchen- und Ketzerhistoria. 3. Teil. S. 292. Doch ist diese Anekdote nicht nnbestritten.

[5]) Walch, Bibl. theol. sel. Jen. 1757 Tom. I, S. 36: eo consilio compositum, ut quum Melanchthon ob propensum erga reformatos animum multis invisus esset et cryptocalviniani ad dogmata sua propaganda scriptis illius abnterentur, in locum Melanchthonis locorum theol. substitui id posset.

[6]) Ersch n. Gruber S. 223 Anm. 4.

[7]) Er pflegte sich darüber mit dem Augustinischen Worte zu trösten: quisquis volens detrahit famae meae, nolens addit mercedi meae: nec malam conscientiam sanat praeconium landantis, nec bonam vulnerat opprobrinm conviciantis.

sein Biograph Janus charakterisiert ihn als pius, religiosus, continens, mansuetus, ardens in precibus, liberalis in egenos, laboriosus admirandum in modum, candidus, veritatis diligens; an seinen Schriften hebt er integritatem doctrinae, ingenii acumen et praestantiam, gravitatem, limatum in rebus sacris iudicium, pietatem vera eruditione coninnctam et perspicuitatem verborum hervor.

III. Geschichte der Entstehung des Compendiums

Den ersten Anstofs zur Abfassung des Buches gab, wie bereits erwähnt, die Thatsache, dafs man mit Melanchthons Loci nicht mehr zufrieden war, er war für die damalige Zeit zu tolerant und stand der verhafsten calvinischen Lehre viel zu nahe.[1]) Nicht nur für die akademischen Vorlesungen empfand man dies als einen Übelstand — schon trug man sich mit dem Gedanken, einfach die Konkordienformel selbst zu Grunde zu legen, und es wurden bereits auch zwischen der theologischen Fakultät zu Wittenberg und dem Dresdner Konsistorium Verhandlungen über einen entsprechenden Ersatz gepflogen —, sondern auch bei Gelegenheit der Schulvisitationen hatten die orthodoxen Lutheraner gerade in den Stücken, worin ihr Hauptinteresse gelegen war, Lücken entdeckt. Höchst interessant ist der Bericht, den Hutter selbst über eine solche in jener Zeit veranstaltete Visitation an den Kurfürsten sandte. 'Darneben', heifst es darin, 'kan und soll ich obliegender Pflicht halben unvermeldet nicht lassen, dafs bey nechster Visitation der dreyen Fürstenschulen ich zween grofse Mängel, qnoad exercitia pietatis, gespühret. Der eine ist, dafs etliche imperfectae definitiones, als unionis personalis duarum naturarum in Christo: item communicationis idiomatum, coenae Dominicae, nnd andere dergleichen den Knaben auswendig zu lernen sind proponiret worden, welche den Stich wieder die Calvinisten und andere Schwärmer nicht halten. Inmassen ich alsobalden in examine die praeceptores dessen verständiget, und eines bessern nnterrichtet habe. Darnach aber und fürs andere, so hat sich sonderlich bey der Schul Pforten dieser Mangel befunden, dafs der Pastor daselbst fast ein gantzes Jahr mit dem Articulo de creatione in genere und in specie zugebracht, und denselben tanto cum apparatu, admixtis quaestionibus etiam nonnullis, der Jugend proponirt, dafs ich in academia ihn nicht wohl weitläufftiger hätte fürtragen mögen. Deswegen er denn in censura zur Rede gesetzt, und eines andern methodi erinnert worden, welchen er zwar treulichen nachzukommen versprochen, aber doch, (wie auch in den andern zween Schulen geschehen) zum höchsten gebeten, daran zu seyn, damit einmal das verheissene compendium theologicum introduciret, und er also des dictirens, die Knaben aber des excipirens überhebt werden möchten.'[2])

Auch der Kurfürst selbst interessierte sich für die Sache und trieb durch ein eigenes Mandat vom 16. November 1604 zur Eile an. Im Jahre 1606

[1]) Vorsichtig drückt dies Janus S. 29 mit den Worten aus: cognoverat in locis Melanchthonis multa contineri, quae indigerent emendatione; nec fidei capita, quae in controversiam tum vocabantur, aetati suae convenire.

[2]) Janus 30, Anm. 1.

endlich war die Arbeit so weit gediehen, daſs Hntter sein Buch zunächst der Wittenberger theologischen Fakultät unterbreiten konnte. Von da ging es, mit einem Gutachten versehen, nach Dresden an den Kurfürsten, darauf wurde es nebst einem Begleitschreiben desselben der theologischen Fakultät zu Leipzig und den drei sächsischen Fürstenschulen zur Benrteilung übersandt. Alle diese Gutachten sind von ganz besonderem Interesse nicht nur in Bezng auf die Entstehungsgeschichte des Buches an sich, indem sie uns zeigen, daſs für die endgültige Redaktion durchans nicht Hntter allein verantwortlich zn machen ist, sondern vor allen Dingen auch deshalb, weil wir daraus die Richtung des Hauptinteresses der ganzen Zeit deutlich erkennen, und wir werden sehen, daſs unter Beachtung dessen gerade manches, was uns hente in Hutters Buche nur abstoſsen kann, nicht auf die Rechnung des Verfassers allein zu setzen, sondern durch fremde Beeinflussung veranlaſst worden ist. Mit Ausnahme des Leipziger Judiciums, das nicht aufzufinden gewesen ist, teilt sie Janus alle im Wortlaut mit.[1])

Die Wittenberger theologische Fakultät stellt, nachdem sie lobend anerkannt hat, daſs das Compendium sich streng, bis anf den Wortlaut, an das Konkordienbnch anlehnt und daher für seinen nrsprünglichen Zweck, eine Introduktion in librum concordiae zu sein, wohl geeignet erscheint, immerhin sechs Punkte auf, in denen sie vornehmlich Änderungen wünscht.

1. Bezüglicb der Reihenfolge der loci soll der Gesichtspunkt maſsgehend sein, daſs man schon aus der Anordnung dentlich erkenne, wie immer einer aus dem andern folge und alle zusammen ein geschlossenes System bilden; zn Grunde liegen soll die Teilung operationes Dei erga creaturas et ecclesiam. Zugleich wird an der hisherigen Aufeinanderfolge getadelt, daſs Hntter den locus de persona Christi zu weit von dem de Deo patre und Spiritu sancto entfernt und ebenso die loci de providentia und de creatione, de ministerio und de ecclesia zu sehr auseinandergerissen habe. Es wird ihm angeraten, hereits in der praefation mit einigen Worten auf dieses bei der Anordnung zu hefolgende Prinzip hinzuweisen.

2. Es ist wünschenswert, daſs die definitiones und divisiones Melanchthons, da sie in den Schulen einmal gehräuchlich sind, 'soviel derselben nicbt in controversiam gezogen worden sind', im Wortlaut beibehalten werden. Ein eigner locus für den descensus ad inferos soll in Wegfall kommen; das Stück soll mit einer einzigen Frage entweder bei der persona Christi oder de inferno berührt werden.

3. Um dem Dreiklassensystem in den Fürsten- und groſsen Partikularschulen Rechnung zu tragen, sollen anch die Fragen durcb bestimmte Vorzeichen der Scbwierigkeit nach in drei verschiedene Rubriken gebracht werden: pro incipientibus, pro proficientibns, pro adultis.

4. Sowohl im allgemeinen als besonders anch bei manchen offenbar zu weitläufig angelegten loci und qnaestiones soll nach Möglichkeit gekürzt werden.

5. Die rot angestrichenen Stellen soll er einer hesonders sorgfältigen Durcbsicht und Korrektur unterziehen.

6. In der Vorrede soll er die Ausgabe des Konkordienhnches, wonach er citiert hat, genau bezeichnen.

---

[1]) Abgedruckt in Beilage III.

Wir sehen, dafs die Fakultät ohne eben allzuzarte Rücksichtnahme ihr Urteil kundgiebt, und eine Prüfung des Compendiums auf diese desideria hin zeigt denn auch, dafs Hutter ihnen in allen Stücken aufs genaueste nachgekommen ist. Die gewünschte Anordnung ist befolgt, die Definitionen sind denen in Melanchthons Examen theologicum zum Teil fast völlig gleichlautend, der descensus Christi ad inferos wird im locus de inferno durch die eine quaestio 10 abgethan, die signa für die drei Schwierigkeitsgrade sind angebracht, die vom Verfasser citierte Ausgabe des Konkordienbuches ist genau bezeichnet. Überhaupt liegen der Präfation Hutters in ihrem gröfseren Teil einfach diese Wittenberger monita zu Grunde; er hat offenbar das ganze Buch daraufhin einer gründlichen Durcharbeitung unterzogen.

Die übrigen Gutachten haben naturgemäfs nicht so erhebliche Ausstellungen zu machen, da ihnen das Wittenberger Judicium mit übersandt wurde. So weist Meifsen nur mit besonderem Nachdruck nochmals auf den bereits von Wittenberg aus monierten Punkt hin, dafs in noch ausgedehnterem Mafse die gewöhnlichen definitiones und divisiones beibehalten werden sollen. Aufserdem wünscht es eine möglichst gründliche Einführung der Jugend in die Polemik und Apologetik.

Aus dem Grimmaer Schreiben ist nur zu ersehen, dafs es im grofsen und ganzen seine Befriedigung über Hutters Arbeit kundgiebt; die wenigen Erinnerungen, die man doch zu machen hat, sind leider, da sie gesondert beigelegt worden sind, nicht mehr vorhanden.

Endlich spricht sich auch Pforta anerkennend über das Buch aus: nur vermifst es den locus de libertate christiana und die Definitionen über peccatum actuale, iustificatio, praedestinatio, invocatio, vocatio, magistratus u. dergl.

Hutter ist auch diesen Wünschen allen, die ihm Christian II. durch Vermittelung der Wittenberger theologischen Fakultät zukommen liefs, gerecht geworden.

Es möge bereits an dieser Stelle hervorgehoben werden, dafs so gerade die Eigenschaften des Hutterschen Compendiums, die uns heute am wenigsten angenehm berühren, der scholastische Charakter mit seinen Definitionen und Divisionen sowie die starke Hervorkehrung des polemischen Moments in der breiten Ausführung der res controversae — mögen sie auch der ursprünglichen Anlage nicht ganz gefehlt haben — doch durch diese Gutachten eine erhebliche Steigerung erfahren haben.

Ebenso ist auch das Empfehlungsschreiben Christians II., das als Vorrede mit in das Compendium aufgenommen wurde, gerade nach dieser Richtung hin von Bedeutung.[1]) Nachdem sich der Kurfürst zunächst über den Wert der Pflege religiösen Lebens im allgemeinen geäufsert hat, wendet er sich speziell der Wichtigkeit der puritas religionis zu und spricht mit nichts zu wünschen lassender Deutlichkeit aus, was er darunter verstanden wissen will, nämlich eine Verpflichtung möglichst aller Kreise seines Landes auf die

[1]) Abgedruckt in Beilage I.

Augustana invariata und das Konkordienbuch: quo nomine singulos initio ac universos nostrae iurisdictioni subiectos, ac quidem in publicis muneribus, tam civilibus quam sacris constitutos, religioso sacramento obstrinximus, quod confessioni Angustanae, non variatae, sed primae, quod eiusdem repetitioni in libro Christianae concordiae, adversus quorumvis hostium insultus ac sophismata evidenter satis assertae, declaratae, corroboratae, ex asse essent addicti etc. Und er kann sich bei dieser Präzisierung seines Standpnnktes nicht nur auf die Übereinstimmung mit seinen Brüdern Johann Georg und August berufen, sondern anch die Stände haben sich wiederholt, und zuletzt erst im laufenden Jahre, feierlichst verpflichtet, se pro fide, semel nobis data, ne latum quidem pilum ab hac ipsa, qnam secundum scripturas propheticas et apostolicas formnla concordiae profitetur, doctrina hactenns discessisse vel discessuros unquam. Nachdem er dann die Entstehungsgeschichte des Buches in grofsen Zügen angedeutet hat, verpflichtet er die Rektoren und Lehrer der Fürstensowie aller anderen Gelehrtenschulen des Landes in den stärksten Ausdrücken, den Schülern, sobald sie mit Luthers Katechismns deutsch und lateinisch vertrant sind, dieses Bnch anfs festeste ins Gedächtnis einzuprägen: ideo . . . . serio mandamus et iniungimus, ut iuventuti deinceps scholasticae . . . posthabitis aliis libellis methodicis hoc unum compendium theologicum ediscendum proponant et, quantum fieri potest, haud prius ad altiores illas scholas, quas vulgo academias nominant, cuipiam ex discipulis aditum patefaciant, qnam hoc ipsum compendium memoria, et qnidem tenacissima, apprehenderit sibique cognitum ac perspectum reddiderit.

Endlich hat anch Hutter selbst sein Buch mit einer Präfation versehen, in der er, wie bereits oben erwähnt, nach einer allgemeinen Einleitung über die Wichtigkeit des Religionsunterrichts vornehmlich die von der Wittenberger Fakultät ausgesprochenen desideria verarbeitet hat. Er weist daranf hin, dafs er die Fragen nach drei Schwierigkeitsabstufungen mit verschiedenen Vorzeichen versehen hat, dafs er in der Anordnung nach dem dort bezeichneten Prinzip verfahren ist: ut nnus semper articulus alinm et distinctum de se gignat, hic rursus alium, et sic deinceps, donec integrum doctrjnae christianae corpus sive systema perfectum absolutumque habeas. Znm Schlufs giebt er, ebenfalls jenen Wünschen entsprechend, das Exemplar des Konkordienbuches, nach dem er citiert hat — es ist die im Jahre 1602 in Leipzig gedruckte Oktavausgabe — genau an.[1])

So erschien denn das Compendinm, nachdem es in letzter Instanz auch von Polykarp Leyser approbiert war, im Jahre 1610 zu Wittenberg im Oktavformat, gedruckt bei Johann Gormann, verlegt von Paul Helwig.

Bereits im folgenden Jahre fertigte Caspar Holstenius, Prediger in Lübeck, eine deutsche Übersetzung des Bnches an: Compendium theologicum, das ist, kurzer Begrif der fnrnehmsten articul christlicher Religion (Lübeck 1611). Sie stellte indessen die Ansprüche vor allem Hutters selbst nicht znfrieden; als

[1]) Abgedruckt in Beilage II.

Hauptmangel wird bezeichnenderweise angegeben, dafs der Verfasser nicht überall den Wortlaut der Augshurgischen Konfession und der Konkordienformel beibehalten habe. Daher übersetzte Hutter auf Veranlassung des Kurfürsten Johann Georg sein Compendium selbst ins Deutsche; die Übersetzung erschien im Jahre 1613 und war der Gattin des Kurfürsten Magdalena Sibylle gewidmet. Bald wurde das Buch nunmehr überall in den kursächsischen Schulen eingeführt, doch auch in anderen Ländern wurde es vielfach dem Religionsunterrichte zu Grunde gelegt, so in den Gymnasien zu Coburg, Gotha und Soest sowie in der Stadtschule zu Coburg; ferner erscheint es in der Gräflich Hanauischen und in der Magdeburgischen Schulordnung, beide aus dem Jahre 1658, und in der Gystrowschen von 1662.[1])

IV. Inhalt und Methode

Wenden wir uns nunmehr einer genaueren Betrachtung des Compendiums selbst zu! Ich verfahre dabei so, dafs ich zunächst im grofsen und ganzen eine Beschreibung davon gebe — manche an sich nur statistische Notiz und Zusammenstellung von Überschriften ist dabei freilich unerläfslich —, um alsdann eine speziellere Darlegung von Inhalt und Methode anzuschliefsen.

Der gesamte Stoff ist eingeteilt in 34 loci, nach der allgemein üblichen Methode der Zeit in fortlaufende Fragen und Antworten gekleidet. Die Fragen sind, wie oben erwähnt, nach drei Schwierigkeitsgraden unterschieden, und zwar sind die ohne Vorzeichen für die Unter-, die mit einem Kreuz versehenen für die Mittel-, die mit einem Sternchen für die Oberstufe bestimmt. Ich teile zunächst, um in kürzester Form einen Überblick über die Gesamtheit des behandelten Stoffes zu ermöglichen, die Überschriften der einzelnen loci mit und füge gleich die Anzahl der für jede Stufe bestimmten Fragen bei; die vierte Ziffer giebt, der leichteren Übersicht wegen, die Gesamtzahl der Fragen eines jeden locus.[2])

1. De scriptura sacra	2 —	6 —	9 —	17
2. De Deo uno et trino	7 —	2 —	2 —	11
3. De Christo	3 —	9 —	27 —	39
4. De creatione	2 —	2 —	3 —	7
5. De angelis bonis et malis	5 —	5 —	8 —	18
6. De imagine Dei in homine	— —	4 —	1 —	5
7. De providentia Dei	— —	2 —	8 —	10

[1]) Vormbaum, Evang. Schulordnungen II 24 ff. 194 ff. 485 514 593 f.

[2]) Die Überschriften stimmen in den verschiedenen Ausgaben, die mir vorgelegen haben, nicht ganz genau im Wortlaut überein; auch in einem und demselben Exemplar finden sich zwischen dem Wortlaut im Register der Überschriften und dem, wie er über den einzelnen ausgeführten loci formuliert ist, kleine Verschiedenheiten. Die Abweichungen sind aber so geringfügiger Art — meist offenbar im Interesse der Kürze vorgenommen —, dafs es nicht notwendig erscheint, sie zu registrieren. Ebenso sind in der Bezeichnung der einzelnen Fragen nach ihrem Schwierigkeitsgrade kleine Differenzen vorhanden, gewöhnlich wohl auf Versehen des Setzers zurückzuführen; doch auch hier sind die Unterschiede unerheblich.

8. De peccato in genere et in specie	7 —	6 —	16 —	29
9. De libero arbitrio	10 —	3 —	9 —	22
10. De lege Dei	6 —	6 —	9 —	21
11. De evangelio	1 —	7 —	6 —	14
12. De iustificatione hominis peccatoris coram Deo	2 —	10 —	11 —	23
13. De praedestinatione	2 —	8 —	21 —	31
14. De bonis operibus	6 —	7 —	6 —	19
15. De poenitentia et confessione	5 —	10 —	7 —	22
16. De ministerio et ordine ecclesiastico	4 —	7 —	— —	11
17. De ecclesia	5 —	4 —	15 —	24
18. De libertate christiana	1 —	5 —	12 —	18
19. De sacramentis in genere	3 —	6 —	9 —	18
20. De baptismo	7 —	3 —	7 —	17
21. De coena Domini	4 —	9 —	22 —	35
22. De sacrificiis et missa pontificia	3 —	3 —	3 —	9
23. De scandalo	2 —	3 —	— —	5
24. De cruce et consolatione	2 —	1 —	6 —	9
25. De invocatione	4 —	4 —	3 —	11
26. De votis monasticis, et consiliis evangelicis	— —	3 —	11 —	14
27. De magistratu civili	4 —	7 —	4 —	15
28. De coniugio	2 —	4 —	6 —	12
29. De morte corporis et immortalitate animae	3 —	4 —	2 —	9
30. De fine mundi	1 —	1 —	2 —	4
31. De resurrectione mortuorum	2 —	2 —	2 —	6
32. De extremo iudicio	4 —	1 —	4 —	9
33. De inferno	3 —	2 —	5 —	10
34. De vita aeterna	2 —	3 —	2 —	7

Von den 531 Fragen des Compendiums kommen demnach 114 auf die Unter-, 159 auf die Mittel-, 258 auf die Oberstufe.

Schon eine nähere Betrachtung dieser bloſs ziffernmäſsigen Übersicht bietet manches Interessante. Wie wir sehen, ist der eigentliche dogmatische Stoff in den Nummern 1—21 enthalten, wozu in 30—34 noch die res novissimae kommen. Die dazwischen liegenden loci behandeln kultische und ethische Kapitel. Da zeigt uns denn bereits ein flüchtiger Blick auf die Zahl der Fragen deutlich, daſs das Hauptinteresse des Verfassers offenbar auf dem rein dogmatischen Gebiete ruht; die dogmatischen Fragen umfassen 437 Nummern, während auf die übrigen nur 94 entfallen. Aber auch innerhalb des dogmatischen Teiles selbst bietet die vorstehende Statistik eine auffällige Ungleichheit in der Fragenzahl. Am meisten heben sich dadurch ab die Nummern 3, 8, 13, 21; das sind aber gerade diejenigen, welche durch ihren Gegensatz gegen Calvinisten oder Flacianer am heiſsesten umstritten und infolge davon am gründlichsten ausgebaut worden waren. Es ergiebt sich denn auch, daſs in Nr. 2 allein der communicatio idiomatum Frage 11—34, in Nr. 8 den errores Flacianorum Fr. 13—20, in Nr. 13 dem Gegensatz gegen Calvin Fr. 15—24, in Nr. 21 der reformierten Polemik Fr. 3—28 gewidmet sind.

Auch die übrigen reichlicher bedachten loci behandeln brennende dogma-

tische Fragen der damaligen Zeit oder doch der letztvergangenen Decennien, so loc. 9 die Fragen 3—18 de libero arbitrio non in conversione sui gegen den Synergismus, 10, 10—16 über die Notwendigkeit des Gesetzes in renatis, den sogenannten tertius usus legis, gegen den Antinomismus, ähnlich 11, 6—14 über den Unterschied des Evangeliums vom Gesetz quoad concionem poenitentiae, l. 12 werden wenigstens kurz Osiander und Stancarus widerlegt, endlich ist 14, 10—19 der Notwendigkeit der guten Werke und 18, 11—18 dem adiaphoristischen Streite gewidmet. Wir bemerken, dafs diese besonders ausführlich behandelten Punkte sich im wesentlichen mit den Artikeln der Konkordienformel decken; eine weitere Bestätigung dessen, dafs die von allem Anfang an dem Verfasser gegebene Direktive, sich möglichst der Konkordienformel anzuschliefsen, auch wirklich von ihm befolgt worden ist, wie er sich denn auch im Wortlaut dieser Stellen möglichst getreu an jene hält und überall am Schlusse der Antworten ausdrücklich auf sie verweist.

Was die Einteilung der Fragen in die drei verschiedenen Schwierigkeitsstufen anlangt, so mufs anerkannt werden, dafs der Verfasser, wie die oben beigefügten Zahlen erweisen, für die Unterstufe den Stoff dem Umfange nach möglichst beschränkt; scheut er sich doch sogar nicht, die schwierigen loci für diese Klasse ganz zu übergehen; auch sind die obengenannten breit ausgeführten polemischen Kapitel sämtlich der Oberstufe reserviert. Ebenso möge hier nicht unerwähnt bleiben, dafs er überall bemüht ist, bei der Auswahl der Fragen für Unter- und Mittelstufe, trotzdem dafs diese an den verschiedensten Stellen aus der Gesamtzahl herausgegriffen sind, einen glatten Zusammenhang zu wahren.

Hier ist wohl der geeignetste Platz, zur bessern Veranschaulichung einzelne Beispiele vorzuführen; ich gebe zunächst aus drei loci die für die Unterstufe bestimmten Fragen und Antworten, dann eine Probe aus den der Konkordienformel entsprechenden polemischen Kapiteln und hebe endlich noch einige besonders charakteristische Stellen heraus.

L. III. De Christo.

Quaest. 1. Quid est Christus?

Christus est secunda persona divinitatis, Filius nempe Dei, Deus ex substantia Patris, ante secula genitus; et homo ex substantia matris, in seculo natus. Symb. Athanas. Form. Concord. p. 4.

Quaest. 2. Cur Christus adpellatur Iesus, sive Salvator?

Respondet angelus: vocabis nomen eius Iesum; ipse enim salvum faciet populum suum a peccatis suis. Matth. I 21.

Quaest. 3. Cur vocatur Christus?

Quia secundum humanam naturam inunctus est infinita plenitudine Spiritus Sancti. Ps. XLV 8. Id quod ad Christum accommodat epistola ad Hebr. I 9. Form. Concord. p. 781.

L. V. De angelis bonis et malis.

Quaest. 2. Quid sunt angeli?

Angeli sunt essentiae spirituales creatae a Deo, ad imaginem ipsius, in summa videlicet perfectione, sapientia, iustitia et sanctitate, ut Deo ministrent, et electos custodiant, ac tandem aeterna felicitate perfruantur. Hunn. in Disp.

Quaest. 8. Quodnam est officium bonorum angelorum?

1. Ut sine intermissione Deum celebrent, Esaiae VI 3.

2. Ut iussa eius expediant, et hominibus Dei voluntatem annuncient. Id quod patet ex historia Hagar ancillae, Abrahami, Iacobi, conceptionis et nativitatis tum Ioannis Baptistae, tum ipsius Christi Servatoris.

3. Ut pro piorum salute excubias agant, Hebr. I 14. Nonne angeli sunt spiritus administratorii, emissi in ministerium propter eos, qui haereditatem salutis accipient? Ps. XCI 11.

4. Ut post mortem piorum animas deportent in sinum Abrahae, sive vitam aeternam. Luc. XVI 22.

5. Tandem ut in novissimo die Christo, iudici universorum, adstent, et impios separent de medio iustorum, et mittant eos in caminum ignis. Matth. XIII 40 et 50. Matth. XXV 31. I. Thess. IV 16.

Quaest. 15. Quae sunt opera et studia malorum angelorum?

Malorum angelorum studia et opera in omnibus sunt contraria studiis atque operibus bonorum angelorum. Nam 1. Deum non laudant; sed calumniantur. 2. Iussa et voluntatem Dei pervertunt; vel saltem, quominus ab hominibus fiant, impediunt. 3. Cursum evangelii inhibere student. 4. Piis insidiantur. 5. Impiorum sceleribus et aeterna damnatione exsultant.

L. XXI. De Coena Domini.

Quaest. 1. Quid est coena Domini?

Est sacramentum novi testamenti, a Christo institutum, in quo verum corpus et verus sanguis Domini nostri Iesu Christi, in et sub pane et vino, omnibus manducantibus et bibentibus vere distribuitur, et promissio gratiae singulis credentibus adplicatur et obsignatur. F. C. p. 380 553.

Quaest. 2. Quod est definitionis huius fundamentum?

Illud continent verba institutionis, Matth. XXVI 26 27 28. Marc. XIV 22 23 24. Luc. XXII 19 20 et Pauli I Cor. X 16 et cap. XI 23 24 25.

Quaest. 19. Statuisne corpus et sanguinem Christi in sacramento ore corporis accipi?

Credo certo et statuo, corpus et sanguinem Christi, non tantum spiritualiter, per fidem, sed etiam ore, non tamen capernaitico, sed supernaturali et coelesti modo, ratione sacramentalis unionis, cum pane et vino sumi. F. C. p. 600.

Quaest. 26. Manducantne et bibunt indigni quoque, impii et infideles ore sanctissimum corpus et sanguinem Christi?

Quod non digni tantum et credentes, sed indigni etiam et infideles, verum corpus et verum sanguinem Christi ore in sacramento sumant, et grande scelus, indigne edendo et bibendo, in corpus et sanguinem Christi admittant, id divus Paulus expresse testatur. F. C. p. 743.

Vorstehende Sätze sind sämtlich für die Unterstufe bestimmt. Im l. III de Christo wird dann, nachdem die unio personalis der beiden naturae in Christus postuliert und definiert worden ist, die Beziehung dieser Begriffe in Fr. 11—34, sämtlich der Oberstufe zugewiesen, des weitern dargelegt. Ich lasse wenigstens die ersten dieser Fragen und Antworten im Wortlaut folgen.

Quaest. 11. Uniusne generis sunt, quae ex hac unione emanant?

Non: sed in duo genera distingui possunt et debent, quae ex unione hac, tanquam effectus, consequuntur: quorum prius nominatur arctissima naturarum ad se invicem *κοινωνία* sive communicatio; posterius vero ipsarum quoque proprietatum sive idiomatum utriusque naturae vera ac realis communicatio. Form. Concord. p. 766.

Quaest. 12. Quomodo se habet communicatio naturarum?

Communicatio naturarum ita se habet, quod Deus vere est homo, et quod homo iste vere est Deus; id quod nequaquam ita se haberet, si divina et humana natura prorsus inter se nihil revera et reipsa communicarent. Quomodo enim homo, Mariae filius, Deus aut filius Dei altissimi vere adpellari posset, aut esset: si ipsius humanitas cum Filio Dei non esset personaliter unita: atque ita realiter, hoc est, vere et reipsa, nihil prorsus, excepto solo nudo nomine, cum ipso commune haberet? Form. Concord. p. 607.

Quaest. 13. Anne vero etiam scriptura sacra sic loqui solet?

Omnino, Ierem. XXIII 5 et XXXIII 15. Germen Davidis est Iehovah.

Matth. XVI 16 Filius hominis est Filius Dei viventis. Matth. XXII 45 Filius Davidis est Dominus Davidis. Luc. I 31 32 Quod natum est ex Maria virgine, est filius altissimi. Rom. I 3 Filius Dei est ex semine Davidis. I Cor. XV 47 Secundus homo est Dominus de coelo. Unde recte colligit Formnla Concordiae, quod virgo Maria non nudum aut merum hominem duntaxat, sed verum DEI Filium conceperit et genuerit, ac proinde recte mater Dei adpelletur, et re vera sit. Form. Conc. p. 607.

Quaest. 14. Ut ad communicationem idiomatum accessum faciamus, prius scire cupio, quaenam sint idiomata divinae naturae?

Idiomata sive proprietates divinae naturae sunt: esse omnipotentem, aeternum, infinitum, et, secundum naturae naturalisque suae essentiae proprietatem, per se ubique praesentem esse, omnia novisse, cet. Haec omnia neque sunt, neque fiunt humanae naturae proprietates. Form. Conc. p. 606.

Qnaest. 15 zählt die idiomata naturae humanae auf: corpoream esse creaturam, constare carne et sanguine, finitam et circumscriptam, pati, mori, adscendere, descendere, de loco ad locum moveri, esurire, sitire, algere, aestu adfligi; et si quae sunt similia. Haec neque sunt, neque unquam fiunt proprietates divinae naturae. Form. Conc. ibid.

Quaest. 16. Quaenam et qualis idiomatum istorum statuenda est communicatio?

Non certe essentialis sive physica, quippe quae nihil est aliud, quam proprietatum transfusio, Eutychianam naturarum exaequationem inducens. Form. Conc. ibid.

Quaestio 17.[1]) Qualis ergo?

Talis statuenda est idiomatum communicatio, qualis in scripturis describitur: nempe vera, sive realis communicatio, quae ex personali naturarum in Christo unione et communicatione resultat: de qua apostolus ad Coloss. II 9. In Christo inhabitat omnis plenitudo divinitatis CORPORALITER, hoc est, in assumta carne, tanquam in proprio suo templo, nti explicat Athanasius.

Frage 18—22 führen dann drei firma et indubia fundamenta communicationis idiomatum an nebst einer speziellen Erläuterung dazu; in Frage 23 werden tria

[1]) Im Compendium gesperrt gedruckt.

communicationis genera unterschieden, quorum Primum est, quando ea, quae unius tantum naturae propria sunt, alteri naturae non seorsim, quasi separatae, sed toti personae, quae simul Deus et homo est, attribuuntur, sive Deus, sive homo nominetur: ita tamen, ut distincte declaretur, secundum quam naturam aliquid toti personae adscribatur. Form. Conc. p. 670.

Quaest. 24 bringt Schriftbeweise dafür.

Quaest. 25. — Alterum genus concernit rationes officii Christi, ubi persona non agit, aut operatur, in, sive cum, una, vel per unam naturam tantum: sed potius in, cum, et secundum, atque per utramque naturam: vel, ut concilium Chalcedonense loquitur: una natura agit seu operatur cum communicatione alterius, quod unius cuiusque proprium est. Form. Conc. p. 773.

Quaest. 26—29 fügt das dritte genus nebst Schriftbeweisen hinzu, 30 zieht aus alledem zusammenfassend das Resultat: Qualis est haec communicatio? — Est vera ac realis, qua humana in Christo natura maiestatem divinam accepit, secundum rationem hypostaticae (personalis) unionis. Nam cum tota divinitatis plenitudo in Christo habitet, non, quemadmodum in sanctis hominibus et angelis; sed corporaliter, ut IN PROPRIO SUO CORPORE: hinc adeo fit, ut haec humana natura omni maiestate, virtute et gloria divina sit vere ac realiter instructa, et λόγος, sive Filius Dei, liberrime in ea, cum ea, et per eam, divinam suam virtutem, maiestatem et efficaciam, exerceat, operetur et perficiat.

Endlich weist Fr. 31 an siehen divina idiomata — omnipotentia, omniscientia, vis vivificandi, potestas remittendi peccata, potestas iudicii faciendi, cultus adorationis, omnipraesentia — nach, dafs sie in der Schrift auf die assumpta humanitas bezogen seien, und Fr. 32—34 weisen die Einwürfe zurück: Fr. 32. Anne vero Christus secundum humanam naturam exseruit et usurpavit communicatam hanc divinam maiestatem? — Fr. 33. Num vero Christus iam quoque hoc exinanitionis statu uti solet? — Fr. 34. Videtur obstare assertioni huic illud, quod Christus adscendit in coelum, et consedit ad dextram Dei Patris?

Bereits aus diesen wenigen Proben blickt wohl die hervorstechendste Eigentümlichkeit des ganzen Buches mit grofser Deutlichkeit hervor, ich meine den durch und durch scholastischen Charakter der Methode. Quaestio, definitio, probatio nebst den nötigen Divisionen, Objektionen und Refutationen, das ist das immer wiederkehrende Bild. Hutter ist in dieser Methode übrigens nur dem Vorgange früherer Decennien gefolgt; bereits Melanchthons Examen theologicum trägt durchaus dieses scholastische Gepräge, und viele andere — ich nenne nur die oben citierte Catechesis des Chytraeus — sind in ganz denselben Bahnen gewandelt.

Da wird bereits dem Gedächtnis — denn kaum läfst sich im Ernst sagen: dem Verständnis — der Unterstufe folgende Definition Gottes zugemutet: II 2. Quid est Deus? Deus est essentia spiritualis, intelligens, aeterna, verax, bona, pura, iusta, misericors, liberrima, immensae potentiae et sapientiae: Pater aeternus, qui Filium, imaginem suam, ab aeterno genuit; et Filius, imago Patris coaeterna; et Spiritus Sanctus, procedens a Patre et Filio; sicut patefacta est divinitas certo verbo et testimoniis divinis, quod Pater aeternus cum Filio et Spiritu Sancto condiderit et conservet coelum et terram, et omnes creaturas, et adsit omnibus creaturis, quod conservationem, et colligat sibi in

genere humano ecclesiam propter Filium, et per eum, et sit iudex iustorum, et iniustorum. Philipp. in Exam.[1]) Da wird — ebenfalls für die Unterstufe — auch nach Christus wie nach einem Begriffe gefragt: Quid est Christus? (III 1, s. o.). Da ist endlich auch in der ganzen Anlage der einzelnen loci genau nach dem alten scholastischen Schema verfahren. Als Beispiel diene l. VIII de peccato. Quaest. 1 bringt die definitio, qu. 2 die causa, 3 ff. distinctio, 29 universalitas etiam in sanctis. Die distinctio unterscheidet wieder p. originale (4—20!), actuale (21), mortale (22), veniale (23), contra conscientiam (24), in Filium hominis (25), in Spiritum Sanctum (26—28). Das Hauptinteresse des Verfassers hängt hier natürlich an dem vielumstrittenen peccatum originale; da behandelt er wieder im einzelnen definitio (4), existentia (5), universalitas (6), poenae (7), erroneae sententiae (8—20), und zwar 1. Pelagianorum (8. 9), 2. Pontificiorum (10. 11), 3. Manichaeorum (12), 4. Flacianorum (13—20!). Auch hierbei spricht wieder schon die Anzahl der quaestiones eine deutliche Sprache.

Materiell schliefst sich Hutter, wie schon in den einleitenden Abschnitten ausgeführt worden ist, streng an die Bekenntnisschriften an; ein Umstand, der die abstrakt philosophische Behandlung des Stoffes wenigstens geschichtlich erklärt. Das, was dort, speziell in der Konkordienformel, von den Theologen beraten und formuliert war, galt nun einmal als unantastbarer Kanon, und es wurde daher, da jede Änderung als gegen die Rechtgläubigkeit, die puritas doctrinae, verstofsend hätte verdächtig erscheinen können, in dieser Form auch dem Schulunterrichte aufgezwungen. Es ist bereits bemerkt worden, dafs die umstrittenen Kapitel besonders breit ausgeführt sind, und zwar erfolgt die Lösung natürlich in streng orthodoxem, gnesiolutheranischem Sinne, demgemäfs bei den hier in Frage kommenden Kapiteln auch in bewufst antimelanchthonischem Geiste.

Betreffs der Stellung des Verfassers zur Schrift braucht ebenfalls nur kurz gesagt zu werden, dafs diese ihm nicht nur, wie es ja ganz selbstverständlich ist, die ultima ratio, die höchste und einzige norma et regula darstellt, sondern dafs er auch die Mängel seines Zeitalters in ihrer Auffassung und Verwendung teilt. Was die ursprüngliche Meinung des betreffenden Autors gewesen, welches der Zusammenhang, der geschichtliche Sinn, ob eigentliche oder uneigentliche, bildliche Rede vorliegt, darum kümmert man sich wenig; wenn nur der Wortlaut der citierten Stelle sich bequem in den eigenen Zusammenhang eingliedert. So wird im Artikel de iustificatione für den Satz, dafs das meritum nur bei Christus liegt, als Schriftbeweis schlankweg Jes. 63, 3 (Ich trete die Kelter alleine, und ist niemand unter den Völkern mit mir) und Hos. 13, 14 (Ich will sie erlösen aus der Hölle und vom Tode erretten. Tod, ich will dir ein Gift sein; Hölle, ich will dir eine Pestilenz sein) verwendet, und diese Stellen werden im Texte noch dazu direkt auf Christus

[1]) Die Definition ist ziemlich wörtlich aus Melanchthons Examen theol. herübergenommen.

bezogen: XII 7. Cur meritum Christi refers inter caussas iustificationis nostrae? Propter duas caussas. . . . Deinde, quia solus Christus calcavit torcular irae divinae, Esaiae LXIII 3 et liberavit nos a potestate mortis et inferni, Hoseae XIII 14 etc. Oder es wird zum Beweis dafür, dafs der Mensch nihil facit ex propriis viribus ad sui conversionem, einfach aus Phil. 2 12 13 nur die zweite Hälfte citiert (IX 15 Dens operatur in nobis et velle et perficere), ohne Rücksicht daranf, dafs die erste Hälfte, falls sie ebenso aus dem Zusammenhang herausgerissen wird, leicht zum Beweis ungefähr gerade des Gegenteils benutzt werden könnte, und ohne überhanpt zn fragen, ob sich diese Worte auf conversi oder nondum conversi beziehen.

Eine weitere, nnr ganz naturgemäfse Folge dieses nngeschichtlichen Schriftverständnisses — übrigens anch ein Gemeingut der ganzen Epoche — ist die genane Kenntnis übersinnlicher Dinge, wovon die Schrift etwa in kühnen, farbenreichen Bildern redet, wie z. B. von der Hölle, die dort bald als Feuerofen, bald als äufserste Finsternis, bald als nnerträgliche Hitze, bald als grimmige Kälte mit Zähnklappen erscheint. Wie man sich über derartige Fragen abquälte, dafür diene als Probe XXXII 8 n. 9.

Qu. 8. Videtur repugnare illud, quod Zacharias XII 10 adfirmat, impios tunc visuros, in quem pupugerint? — Non vult hoc propheta, quod tum servilis iterum sit futura forma carnis Christi; sed quod, per *οἰκονομίαν*, sive dispensationem qnandam, impiis monstraturus sit cicatrices vulnerum, et vestigia clavorum; et hoc pacto extreme illos territurus.

Qu. 9. Videbuntne impii divinitatem Christi? — Non. Gloriam enim Dei non videbit impius. Esaiae XXVI 10.(!) Sed humanam tamen eius naturam, divina gloria corruscantem, videbunt. Qua de re eleganter D. Augustinus L. I de Trinit. c. 16 et tractatu 3 in Ioannem. U. s. w.

Anerkannt mufs übrigens auch hier werden, dafs der Verfasser sich gerade bei solchen Materien anfs gewissenhafteste bemüht, trotz alledem streng im Rahmen des Wortlants der Schrift zu bleiben und alle willkürlichen Spekulationen zu vermeiden. So XXXIII 2. Ubi est infernus? — Cum scriptura sacra nuspiam hoc tradiderit, neque nostrum fuerit, curiosius illud inquirere, sed opera potius danda, ut vera fide ac pietate cruciatus infernales a nobis avertamus. Immerhin bringt er es fertig, für den l. de inferno 10 Fragen aufzustellen, worin eins existentia, locns, cruciatns varii und deren aeternitas und incorruptibilitas behandelt werden, ferner gegen die von der römischen Kirche angenommenen vier classes der damnati, des limbns infantum non baptizatorum, purgatorium und limbns sanctorum patrum polemisiert und endlich mit dem descensns Christi ad inferos abgeschlossen wird.

Ähnlich wundersam berührt uns das Kapitel de angelis bonis et malis mit folgenden Punkten: 1. origo, 2. definitio, 3. materia ex qua, 4. qualitas, 5. distinctio in bonos et malos, et quidem, *α*) bonorum a) perfectio, b) ordines, c) officia, d) cultus; *β*) malorum a) definitio, b) lapsus, c) reatus ex lapsu, d) opera et studia, e) scientia, f) potentia, g) spes redemtionis.

Besonders charakteristisch etwa qu. 3: Ex qua materia sunt conditi angeli?

— Non certe ex ipsa Dei essentia; sic enim dii essent; neque etiam ex rudi illa et indigesta mole; sic enim corporei essent: sed ex nihilo, virtute Dei omnipotentis, sunt producti.

Qu. 17. Quae est potentia daemonum? — Magna quidem, sed Dei gubernatione sic ligata, ut, citra permissum eius, ne quidem in porcos grassari possint. Matth. VIII 31. Immo, nec pediculos creare queant. Exod. VIII 18.

Der Polemik ist in Hutters Buch ein breiter Raum eingeräumt, und zwar sind die interkonfessionellen Streitigkeiten, bezw. die Differenzen gegenüber Calvin, ganz besonders ausführlich behandelt, viel eingehender als etwa die Unterscheidungslehren gegenüber der römischen Kirche. Für ein Schulbuch kann uns dies, zumal bei der scholastischen Methode der Begriffsbestimmung und -zergliederung, natürlich nur unsympathisch berühren; es wird uns aber anderseits doch völlig erklärlich erscheinen, wenn wir bedenken, dafs es dem Verfasser zur strengen Pflicht gemacht worden war, sich möglichst eng an die Konkordienformel anzuschliefsen, und eine Anlehnung an diese konnte der Natur der Sache nach gar nicht anders ausfallen. Es darf auch hier nicht unerwähnt bleiben, dafs gereizte Ausdrücke oder ein sonst irgendwie unangemessener Ton nirgends zu finden sind.

V. Abschliefsende Beurteilung

Versuchen wir zum Schlufs, auf Grund des Vorstehenden uns ein abschliefsendes Gesamturteil über Hutters Compendium zu bilden, so ist von vornherein streng zu unterscheiden zwischen einer absoluten Beurteilung vom Standpunkte der Gegenwart und einer geschichtlichen Würdigung des Buches aus den Verhältnissen seiner Entstehungszeit heraus. Es bedarf nicht erst des Nachweises im einzelnen, dafs, wenden wir den Mafsstab der Gegenwart an, das Resultat nur ein höchst ungünstiges sein kann. Die Epochen der scholastischen Begriffsmethode, mit der notwendigerweise ein ganz ungeschichtliches, anschauungsloses Schriftverständnis Hand in Hand geht, gehören für uns heute zum Glück zu den abstofsendsten Zeitabschnitten der Vergangenheit. Begriffe ohne Anschauung sind immer leer gewesen. Aus dem Zusammenhang herausgerissene Schriftstellen, lediglich als dicta probantia benutzt wegen dieses oder jenes darin vorkommenden Wortes, müssen notwendig zu einem irrigen Verständnis verleiten. Und wenn Twesten noch erst im Jahre 1855 einen Neudruck des Compendiums besorgt hat aus dem Grunde, weil er es zum Gebrauch der Studierenden für sehr empfehlenswert hält, so freuen wir uns, dafs dieser Standpunkt heute als definitiv überwunden betrachtet werden kann.

Anders stellt sich die Sachlage, wenn wir das Buch aus seiner Zeit heraus zu beurteilen unternehmen. Auch hier freilich müssen wir wieder einen Unterschied machen zwischen seiner Wertung als System der Glaubenslehre und als Schulbuch. Als System der orthodox-lutherischen Dogmatik ist es, wie selten ein anderes, ganz und gar aus den Bedürfnissen seiner Gegenwart herausgewachsen, die mafsgebenden Faktoren haben an seiner Gestaltung Ausschlag gebend mitgewirkt, und wenn wir die charakteristischen Eigentümlichkeiten

jener Periode im allgemeinen sowie die von den verschiedensten Seiten an Hutter direkt ausgesprochenen Wünsche in Betracht ziehen, so kann dem Verfasser das Zeugnis nicht versagt werden, dafs er die an ihn gestellte Aufgabe in hervorragender Weise gelöst hat. Nicht nur dafs er positiv im Sinne jener scholastischen Zeitrichtung ein abgerundetes, völlig lückenloses System auf genauer Grundlage der Bekenntnisschriften zusammengefügt hat, sondern er hat dabei auch mit erfolgreicher Verleugnung mancher seiner persönlichen Charaktereigenschaften in möglichst sachlicher Weise seiner Aufgabe gerecht zu werden gesucht; zwar wird anderen, auch nicht wesentlich verschiedenen Meinungen gegenüber vom orthodoxen Dogma auch nicht um eines Fufses Breite gewichen, doch von gnesiolutheranischem Fanatismus und polemischer Gereiztheit, wie sie dem Verfasser in anderen Schriften zum schweren Vorwurf gemacht werden müssen, ist das vorliegende, für Unterrichtszwecke bestimmte Werk frei geblieben.

Betrachten wir dagegen das Compendium als Schulbuch, so mufs freilich unser Urteil wieder weit ungünstiger ausfallen. Für die heranwachsende Jugend ist das nicht nur keine Milch, ja nicht einmal feste Speise, sondern es werden ihr hier Steine statt Brot geboten. Selbst die für die Unterstufe ausgewählten Stücke sind für die Schule immer noch ganz und gar unpassend, da sie eben blofse Worte, Begriffe ohne lebendige Anschauung geben. Das Buch mag als Grundlage für akademische Vorlesungen über Dogmatik in jener Zeit sich recht wohl haben gebrauchen lassen — und thatsächlich ist es auch dazu benutzt worden[1]) —, für die Schule ist es sicher zu keiner Zeit geeignet gewesen. Wir haben schon oben angedeutet, dafs die Verwendung eines solchen Buches geschichtlich allerdings verständlich wird, wenn wir erwägen, dafs man unter keinen Umständen eine Abweichung von den symbolischen Büchern, speziell von der Konkordienformel, für zulässig hielt, und dafs diese ja der streng wissenschaftlich formulierte Niederschlag wissenschaftlicher Streitigkeiten zwischen philosophisch geschulten Männern waren. Keinesfalls ist dafür Hutter allein verantwortlich zu machen; wissen wir doch, dafs nicht nur die Jugend im Schulunterricht, sondern auch die Gemeinde im Predigtgottesdienst mit ähnlicher Kost abgespeist wurde. Jeglicher Mangel an Verständnis für die Fassungskraft des jugendlichen Geistes ist nach alledem wohl der Grundfehler des Buches sowohl wie aller derer, die als Kinder ihrer Zeit an seiner Gestaltung mitgewirkt haben.

Dafs jedenfalls das Buch dem Geschmacke der Epoche, aus der es hervorgegangen, vollständig entsprach, davon legen die zahllosen Bearbeitungen und Erklärungen, die es vornehmlich im Laufe des XVII. Jahrh. hervorrief, ein beredtes Zeugnis ab. Ich nenne nur Cundisius, Notae et observationes, quibus compendium theologicum . . . L. Hütteri . . . illustratur, augetur et suppletur. Jena 1648 1652 1660, Lips. 1705. Christ. Chemnitz, Praelectiones in locos theol. Huttero — Cundisianos. Jena 1670. Salom. Glassius, Compendium

[1]) Janus S. 46.

theologiae Hutterianum scholiis necessariis atque utilibus instructum. Bachmann, Adnotationes uberiores in compendium Hutteri (1690 1696) mit Vorrede von Hebenstreit. Jena 1703.

Daneben stehen aber noch viele andere ähnliche Werke mit den Titeln analysis, anatome, enchiridion, brevis summa, epitome, hypomnemata, ταμεῖον, tabulae synopticae, examen catecheticum, hodegus, lineae doctrinae u. a.[1])

Auch die aufserordentliche Verehrung, die der Person Hutters bei seinen Lebzeiten wie auch nach seinem Tode zu teil wurde, beweist, dafs er mit seinen Vorzügen und Fehlern lediglich der Wortführer seiner ganzen Zeitrichtung gewesen ist. Am liebsten stellte man ihn mit Luther zusammen. Sein Biograph findet es schon bemerkenswert, dafs er gerade im Jahre 1563, d. h. dem Schlufsjahre des Tridentiner Konzils, geboren wurde.[2]) Durch Umstellung der Buchstaben bildete man aus seinem Namen Redonatus Lutherus, ah tu noster Lutherus, notus arte Lutherus, tantus ero Lutherus. Und noch 1828 fand Karl Hase für seine Dogmatik, um anzudeuten, dafs sie eine Erneuerung konfessionell-lutherischer Lehre sein sollte, keinen bessern Titel als Hutterus redivivus. Wir würden uns heute freilich einen Redonatus Lutherus wohl ganz anders vorstellen als unter dem Bilde Leonhard Hutters mit seinem von konfessionellen und scholastischen Fesseln eingeengten Standpunkt.

Von höchstem Interesse ist für uns schliefslich noch die Frage, wie sich auf Grund des Compendiums wohl der eigentliche Unterrichtsbetrieb gestaltet haben mag; verlangt doch das Rescript des Kurfürsten, dafs das gesamte Compendium von den Schülern memoria, et quidem tenacissima, eingeprägt und verarbeitet werden soll. Mag aber immerhin auch die Epoche eine scholastisch gerichtete gewesen sein, mögen immerhin die Theologen ihre Freude daran gefunden haben, auf der Arena der Begriffe sich zu tummeln — sollen wir wirklich glauben, dafs auch die heranwachsende Jugend sich voll Eifer darauf gestürzt habe, die noch dazu lateinischen Quästionen und Definitionen Hutters memoria, et quidem tenacissima, auswendig zu lernen? Wir besitzen ein aufserordentlich interessantes Zeugnis dafür, dafs dies — fast möchten wir sagen: glücklicherweise — nicht der Fall gewesen ist. Es ist dies die von dem Eisenacher Rektor Christian Juncker geschriebene Praefatio zu seinen meditamenta ad compendium theol. B. D. Hutteri aus dem Jahre 1712[3]), also aus einer Zeit, in der sich durch etwa hundertjährigen Gebrauch eine gewisse feststehende Gewohnheit in der Verwendung des Buches herausgebildet haben mag.[4]) Nachdem er hierin zunächst die grofse Wichtigkeit des Unterrichts

[1]) Ersch u. Gruber a. a. O. S. 225 f. [2]) Janus S. 2 Anm.

[3]) Abgedruckt in Beilage IV.

[4]) Bestimmtere Anweisungen über die Verwendung des Compendiums geben die Herzoglich Sachsen-Coburg-Gothaischen Schulordnungen, so für das Coburger Gymnasium: In Theologia ordinarie et assidue explicetur Compendium Loc. etc. In eiusdem enarratione I. Methodica cuiuslibet Loci praemittatur sive Synopsis sive Analysis. II. Quaestiones pro ulteriori illustratione textus facientes brevissime repetantur. III. Controversiae ad οἰκοδομὴν inventutis pertinentes ex statu explicentur, per argumenta allegatis eorum fontibus Topicis demonstrentur, adversariorumque sophismata, quae Auditores et novisse et solvisse fas est,

der Jugend in rebus et doctrinis ad salutem aeternam pertinentibus hervorgehoben, gesteht er offen die grofsen Mifsstände ein, die im Religionsunterricht bei der Behandlung des Compendiums herrschen, so dafs die Erfolge weit hinter dem zu erwartenden Nutzen znrückstehen; nnd bereits er selbst spricht dabei von einer alten Gewohnheit, die indessen durch ihr Alter nicht entschuldigt werden dürfe. Gehe es doch im Unterrichte meist so zu, dafs die Schüler selbst der Oberklassen nnr die Fragen sich einzuprägen bestrebt seien, nachdem sie ins Deutsche übersetzt worden; andere lesen sogar, das Auge des Lehrers täuschend, aus dem Buche des Nachbars verstohlenerweise vor, was sie eigentlich hätten auswendig lernen sollen. Falls aber der Lehrer diesem Übelstande dadurch vorzubeugen suche, dafs er selbst durch Aussprechen der Fragen den Anfang mache, während die Schüler dann die Antworten aufsagen sollen, so stocke in der Regel fast bei jedem Worte die Zunge, und die Zeit gehe ganz und gar nutzlos verloren. Wenn dann vollends der Präceptor durch Schläge nachzuhelfen beginne oder im gelindesten Falle mit hartem Tadel schelte, so müsse erst recht in vollem Mafse gelten: oleum et opera penitus periit. Juncker erinnert sich noch deutlich aus seiner Schulzeit, wie er nnd seine Mitschüler die Fragen nicht eine nach der anderen, sondern drei, vier, fünf, ja noch mehr auf einmal haben wörtlich answendig lernen müssen und für jedes Versehen heftig gescholten worden sind, während ihnen vorher nur eine höchst dunkle Umschreibnng der ihnen an sich natürlich ganz nnverständlichen Worte gegeben worden sei.[1]) Nicht nur ihm, sondern auch den andern, und zwar sowohl Lehrern als Schülern, sei keine Lektion verhafster (magis taediosam) gewesen als die, worin das compendium theologicum zu traktieren war. Ebenso seien immer bei den öffentlichen Prüfungen die Anforderungen der Inspektoren an keiner Stelle weniger zu befriedigen gewesen, als wenn die Reihe an das compendium theologicum gekommen sei.

Anf Grund solcher trüber Erfahrungen ist nun Juncker eifrig bemüht, eine bessere Unterrichtsmethode zu schaffen. Vor allem fordert er da znerst eine durchsichtige Erlänterung der einzelnen Fragen, da nnr das ordentlich nnd fest gemerkt werden könne, was vorher ordentlich und gründlich verstanden worden

Logice ac Theologice discntiantur (Vormhaum II 24). — Unter der Überschrift Lectiones paedagogicae: In capitihus pietatis explicetur compendium Hutteri ac in definitionum et argumentorum resolutione monstretur usns Logicns. Discipuli qnae proposita fuere memoriter reddere teneantur (ebd. S. 27). — Auch zu Dispntationsühnngen sollte es verwendet werden: Post recitationem Capitis alicuius ex Catechismo a secundano, una cum aliquo Symholorum graeco Idiomate, Rector D. Hutteri Compendium hrevissime enarret, et loco aliquo absoluto praecipna capita Thesihus comprehensa ad disputandum proponit publice, uno discipulorum respondente, opponentihus reliquis, praesentibus inspectoribus, scholarchis et collegis, quibus, si libet, etiam disputare licitum est (ebd. S. 47).

[1]) Wenn auch die Schulordnung für die Classis secunda vorschrieb: Explicentur pneris e Locorum Theol. Compendio Hutt. eae qnaestiones, quae nullo signo notatae sunt, atqne de sensu harum probe doceantur. Pueros enim recitare, sed non intelligere, praesertim in hac classe, parum prodest . . ., so ist es hei der Beschaffenheit des Compendiums doch leicht erklärlich, dafs die Unterrichtspraxis dieser Vorschrift wohl nicht so leicht gerecht wurde. Vgl. Vormh. II 52.

sei. Im einzelnen soll dann nach seiner Methode folgendermafsen verfahren werden: Zn allererst sollen die einzelnen Fragen unterschiedslos in deutscher Sprache deutlich erklärt, dann aus jeder Frage und Antwort in möglichst kurzen Worten die eigentliche Thesis herausgehoben und diese durch Gründe und Beweise aus der heiligen Schrift, wie sie im Hntterschen Text angegeben sind, erhärtet werden, wobei gleichzeitig jedesmal der eigentliche Kern des Beweises (nervus argumenti) dentlich aufzuzeigen ist. Neben der Lntherschen Übersetzung sollen diese dicta probantia auch in den Ursprachen aufgeführt werden. Die Schüler aber sollen dann allein diese möglichst kurz gehaltenen Definitionen sorgfältig answendig lernen, sonst nur noch die dicta probantia aus der Schrift, diese aber in dentscher Sprache.

Aufserdem fügt Juncker, um jedesmal einen Überblick über den Inhalt des ganzen Artikels zu geben, eine logische Disposition nach der Reihenfolge der Fragen bei.

Als Beispiel für Junckers Methode mögen einige Stellen aus dem bereits oben teilweise abgedruckten loc. III dienen. Die logica dispositio des ganzen Artikels lantet hier folgendermafsen:

Consideranda sunt circa doctrinam de Christo, eius

1. Descriptio, Qu. 1.
2. Adpellatio duplex
   - a) Iesus, Qu. 2.
   - b) Christus, Qu. 3.
3. Naturae duae, Qu. 4 nempe
   - α) divina, Qu. 5.
   - β) humana, Qu. 6 7.
4. Unio harum in una persona, Qu. 8, eiusque unionis
   1. Qualitas, Qu. 9.
   2. Definitio Qu. 10.
   3. Effecta, Qu. 11. quae sunt communicatio mntua
      - a) Naturarum, Qu. 11.
      - b) Idiomatum, Qu. 11 usque 34.
5. Officium duplex, Qu. 35 nempe
   - α) Sacerdotale, Qu. 36.
   - β) Regium, Qu. 37 38.
6. Beneficia in suos, Qu. 39.

Ans Junckers expositio seien die Erläuterungen der oben vollständig mitgeteilten Fragen III 1—3 und 11 ff. angeführt.

Qu. 1. Thesis. Christus describitur, quod sit
a) Persona secunda divinitatis.
b) Filius Dei.
c) Deus, ab aeterno genitns.
d) Homo, in tempore natus; adeoque
e) Deus et Homo simul, sive *Θεάνθρωπος*.

Qu. 2. Thesis. Christus adpellatur Iesus,
Ratio. quia salvum faciet (fecit) populum suum a peccatis suis.
Prob. Matth. I 21.

Qu. 3. Thesis. Filius Dei adpellatur Christus, id est, Unctus, ein Gesalbter.
Ratio. quia unctus est infinita plenitudine Spiritus Sancti.
Proh. Psalm. XLV 8 Hebr. I 9.

Qu. 11. Thesis 1. Duo sunt effectus unionis dnarum naturarum in una persona Christi.

Thesis 2. Effectus primus, est arctissima naturarum invicem communicatio.

Thesis 3. Effectus alter, est proprietatum utriusque naturae vera ac realis communicatio.

Qu. 12. Thesis. Communicatio naturarum ita se habet, quod Deus vere est homo, et quod Christus homo vere est Deus.

Ratio 1. Quia aliter communicationis huius effectus concipi non possunt.

Qu. 13. Ratio 2. Quia ipsa scriptura sacra expressis verbis sic loquitur.
Prob. Ierem. XXIII 5 et XXXIII 15 Matth. XVI 16 Mattb. XXII 45 Luc. I 31 32 Rom. I 3 I. Cor. XV 47.

Qu. 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22.

Thesis 1. Remotive. Communicatio idiomatum non est physica, aut essentialis; neque adeo transfusio naturae unius in alteram.

Thesis 2. Positive. Communicatio idiomatum est vera ac realis, ortum babens ex personali naturarum unione in Christo.

Ratio 1. Quoniam in Christo babitat omnis plenitudo divinitatis corporaliter. Prob. ex Coloss. II 9

Ratio 2. Quia Christo, quatenus bomo est, data fuit potestas
a) vivificandi.
Prob. Io. VI 51,
b) exercendi indicium.
Prob. Io. V 27.

Ratio 3. quia sanguis Iesu Christi, Filii DEI, emundat bomines ab omni peccato.
Prob. I. Io. I 7.
Nota. Haec emundatio a peccatis per sanguinem Christi fit,
a) ratione meriti, semel peracti,
b) ratione efficaciae perpetuae.

Die hier nur als Citat gegebenen Schriftstellen sind bei Juncker stets vollständig abgedruckt, und zwar erst in der Ursprache — bei alttestamentlichen ist dem hebräischen Text eine lateinische Interlinearversion übergedruckt —, dann in der Lntherischen Übersetzung.

Versuchen wir uns ein Urteil über diese Methode Junckers zu bilden, so ist freilich sachlich wohl kein eigentlicher Unterschied gegenüber der Hutterschen Vorlage. Der scholastische Betrieb ist derselbe, thesis mit ratio und probatio; dazu kommt hier gar noch eine logica dispositio der Begriffe. Immerhin mufs anerkannt werden, dafs Juncker bemüht ist, die ärgsten Übelstände doch abzustellen, d. i. vor allen Dingen das verständnislose Auswendiglernen nnd die Überladung des Gedächtnisses mit unnötigem Ballast. Wir können vielleicht sagen: was sich bei den nun einmal in der ganzen Zeitrichtung festliegenden Voraussetzungen und unter Zugrundelegung des nun einmal offiziellen Compendiums allenfalls erreichen liefs, das hat Juncker nicht ohne Geschick zu leisten versucht. Freilich hängt der Wert seiner Methode, wie ohne weiteres ersichtlich, ganz und gar an der Persönlichkeit des Lehrers. Wie dieser die von Juncker geforderte perspicua expositio gab, darauf kam alles an. An sich aber konnte sicher auch bei diesem Verfahren der Unterricht bei

einigem Ungeschick der Präceptoren mit Leichtigkeit ebenso unfruchtbar und geistlos gestaltet werden, wie es nach dem Compendium selbst gewöhnlich der Fall gewesen sein mufs. Juncker selbst kann von den allergünstigsten Erfolgen bei Anwendung dieser Methode berichten; er habe jährlich mindestens 16 loci absolvieren können, und fast in keiner anderen Lektion haben die Schüler so reges Interesse gezeigt als in dem so gestalteten Unterricht im Compendium. Wir haben keinen Grund, diese Aussagen in Zweifel zu ziehen, zumal er sich auch auf die öffentlichen Prüfungen berufen kann, die nunmehr einen ganz anderen Eindruck hervorgerufen haben. Immerhin kann all dies unser Urteil über das eigentliche Compendium als Schulbuch nicht abändern; denn nicht dieses, sondern die Persönlichkeit Junckers ist es gewesen, wodurch die günstigen Resultate erzielt worden sind, und Juncker hat sie erzielt nicht mit Hilfe des Compendiums, sondern trotz diesem.

Nur eine kurze Bemerkung sei hier noch hinzuzufügen gestattet, um in versöhnlicher Stimmung von dem doch unter Aufwand so grofsen Fleifses zu stande gekommenen Buche scheiden zu können. Wir haben, wie bei allen theologischen Werken aus jener Zeit, auch in der vorliegenden Bearbeitung des evangelischen Glaubensgehaltes scharf zu scheiden zwischen Inhalt und Form. So unfruchtbar und abschreckend uns heute auch die Form der Behandlung erscheint, der Inhalt ist dadurch nicht berührt worden. Auch hierin zeigt sich der scholastische Charakter der Methode. Wie für die Männer der Scholastik der Inhalt des Glaubens unantastbar durch die Tradition gegeben feststand und sie nur an seiner Formulierung, Schematisierung und Systematisierung die Schärfe ihres Geistes erprobten, so erscheint auch der in den grofsen Tagen der Reformation errungene praktische evangelische Glaubensgehalt von Sünde, Gnade und Rechtfertigung, vom Glauben und seinen Früchten, den Liebeswerken, wohl überwuchert von den schulmäfsigen und philosophischen Definitionen und Partitionen, der Sache nach aber ist er nicht beeinträchtigt worden; unter der rauhen Schale schlummerte der edle Kern unverdorben fort und harrte geduldig der Zeit, welche die Schale zerbrechen würde, um neue Früchte aus dem alten Kerne aufzuziehen.

BEILAGE I

Christiani II. mandatum

Christianus II. Dei gratia, Dux Saxoniae, Sacri Romani Imperii Archimarschallus et Elector, Landgravius Thuringiae, Marchio Misniae, et Burggravius Magdeburgi etc.

Si religionem rei publicae fundamentum esse gentiles etiam recte iudicaverunt, eaque turbata reliqua omnia, quantumvis magna et sublimia, turbari iidem vere censuerunt: si senatus olim Romanus tanti religionem fecit, ut semper, quod in causis decernendis primo proponeretur, ad cultum Dei conservandum pertineret, neque ullum, quantumvis grave negotium, religiosam hanc consuetudinem anteverteret: multo profecto magis illud nobis faciendum esse existimamus, nobis[1]) inquam, qui Christo

[1]) In der Ausgabe von 1622 fehlen die Worte faciendum esse existimamus, nobis. Offenbar ist das Auge des Setzers von dem einen nobis auf das andere übergesprungen

nomen dedimus, a Christo nomen trahimus, a Christo denique salutem ac felicitatem omnem unice exspectamus.

Accedit memorabilis illa authentica a rege sanctissimo regibus ac principibus universis praescripta: Intelligite reges, erudimini, qui iudicatis terram, servite Domino in timore et tremore, osculamini Filium, ne, inflammata accensaque eiusdem ira, simul omnes pereatis. Ps. 2, 10. Quin eandem seriam religionis venerationem efflagitant a nobis singularia illa beneficia, quae Deus Opt. Max. in nos nostrasque provincias hactenus conferre dignatus est, et plurima et maxima. Quae sane uti grato (nec immerito) animo agnoscimus: ita nostri vicissim muneris atque officii esse fatemur ipsi, sedulo providere, ne nostra incuria religio christiana purior detrimenti aliquid patiatur: sed potius, sicut iustitia in foro, pax domi forisque: ita religio in templis, pietas in scholis vigeat, floreat, augescat.

Proinde ab eo ipso tempore, quo divina gratia ad electoratus culmen atque fastigium sumus evecti, nihil prius aut antiquius habuimus, quam ut religionis puritas nostris in provinciis sarta tecta assereretur et propagaretur. Quo nomine singulos initio ac universos nostrae iurisdictioni subiectos et quidem in publicis muneribus, tam civilibus, quam sacris, constitutos, religioso sacramento obstrinximus, quod confessioni Augustanae, non variatae, sed primae, quod eiusdem repetitioni in libro christianae concordiae adversus quorumvis hostium insultus ac sophismata, evidenter satis assertae, declaratae, corroboratae, ex asse essent addicti, quod denique divina adiuti gratia ad finem usque constantes fidei et religionis huius assertores esse ac perdurare vellent.

Praeterea ut venerandum hoc religionis palladium tanto evidentius omnibus innotesceret, neque quisquam eius cognoscendi copiam sibi negatam esse iure conqueri posset: curavimus librum christianae concordiae in forma (ut loquuntur) minore ad exemplum prototypi ita imprimi, ut pretio etiam vilissimo sibi quisque illum comparare posset.

Et profecto summi beneficii divini loco pia grataque mente agnoscimus et celebramus, quod non modo illustrissimi principes, fratres nostri carissimi, dominus Ioannes Georgius, et dominus Augustus, duces Saxoniae, ita in religionis negotio nobis per omnia sunt *ὁμόψηφοι*, ut de ipsorum constantia subdubitare qui velit, is ipsam pietatem ac fidem in dubium vocare videri possit; sed et singuli ac universi, omnium ordinum ac dignitatum, subditi nostri, tum in superioribus proximis, tum hoc ipso anno celebratis comitiis provincialibus, sancte testati sunt se pro fide semel nobis data ne latum quidem pilum ab hac ipsa, quam secundum scripturas propheticas et apostolicas formula concordiae profitetur, doctrina hactenus discessisse vel discessuros unquam. Quam incomparabilem felicitatem ut clementissimus Pater coelestis nobis nostraeque posteritati universae iubeat esse perpetuam, infinitam ipsius misericordiam toto pectore veneramur supplices.

Ceterum cum virtus haud minor sit, quam quaerere, parta tueri[1]), neque etiam obscurum nobis esse possit, quibus quamque variis insidiis, technis, fraudibus *μυριοτεχνίτης* ille humanae salutis hostis, diabolus, sacrosanctum hoc religionis purioris *κειμήλιον* eversum vel saltem depravatum cupiat: huic etiam malo, conveniente quopiam remedio, occurrendum esse duximus. Vix autem commodius ullum aliud visum fuit, quam quod ex recta iuventutis scholasticae informatione peti posset. Haec enim si cum lacte quasi materno prima elementa purioris doctrinae christianae imbiberit, et

[1]) 1622: sit, quaerere, quam parta tueri — offenbar irrig.

ea quidem, non ex quibusvis lacunis, sed ex limpidis Israelis fontibus ac libellis ecclesiarum nostrarum symbolicis petita, vix metuendum fuerit, ut ea ita facile se a regio veritatis agnitae tramite ad errorum devia abduci patiatur.

Proinde Compendium quoddam Theologicum de praecipuis religionis christianae articulis ex eodem libro concordiae conscribi ac compilari curavimus, ea lege atque condicione, ut quantum eius fieri posset, ipsius concordiae verba accurate observarentur, et sic iuventus scholastica a teneris, quod aiunt, unguiculis formae sanorum verborum assuefieret.

Quem laborem per singulariter uobis dilectum ac fidelem Leonhardum[1]) Hutterum, sacrae theologiae doctorem, et in academia nostra Vitembergensi[1]) professorem publicum, initio confici, confectum vero postmodum sub accuratiorem censuram utriusque collegii theologici, Lipsiensis et Vitembergensis, revocari, quin a scholarum etiam illustrium magistris diligentius examinari ac tandem, quae a singulis animadversa et notata fuerunt, stricte observari inque iustum ac perfectum ordinem redigi typisque publicis describi voluimus.

Cum vero dubium nobis sit nullum, quin quivis facile intelligat, quo fine et consilio hoc etiam opus a nobis sit susceptum, nempe, ut religionis nostrae immota veritas ad seram usque posteritatem (si modo aliqua speranda est), sarta tecta transmittatur, ideo singulis et universis tum trium illustrium sive provincialium, tum reliquarum etiam scholarum trivialium nostris in provinciis, rectoribus atque magistris serio mandamus et iniungimus, ut iuventuti deinceps scholasticae, quam primum quidem B. Lutheri catechismum (aureum illud et incomparabile coelestis doctrinae sacrarium) in utraque lingua, latina pariter et germanica, sibi familiarissimum reddiderit, posthabitis aliis libellis methodicis, hoc unum compendium theologicum ediscendum proponant et, quantum fieri potest, haud prius ad altiores illas scholas, quas vulgo academias nominant, cuipiam ex discipulis aditum patefaciant quam hoc ipsum compendium memoria, et quidem tenacissima, apprehenderit sibique cognitum ac perspectum reddiderit.

Facietis hac in parte rem vestro officio dignam et severissimae nostrae voluntati consentaneam, nostramque vicissim clementiam vobis propensam experiemini.

Dabantur Dresdae die XXIII. Novembris, anno millesimo sexcentesimo nono.

BEILAGE II

D. Leonh. Hutteri Praefatio ad lectorem

Benevolo lectori s.

Nullum munus rei publicae afferre vel maius vel melius possumus quam si doceamus atque erudiamus iuventutem, his praesertim morihus atque temporihus, quibus ita prolapsa est, ut omnium opibus frenanda atque coercenda sit, uti graviter censuit M. Tullius. Huius autem informationis finis ac scopus praecipuus esse debet pietas sive vera veri Dei agnitio. Quemadmodum enim inutilis est pietas, si scientiae discretione careat, ita nulla est scientia, si utilitatem pietatis non habeat, ut in moralihus scribit Gregorius. Ceterum ut finem ac scopum istum rite assequi valeamus, magna profecto circumspectione ac prudentia opus fuerit. Si enim, secundum illud Aristotelis responsum, tum demum discipuli in quolibet scientiarum genere quam plurimum proficiunt, quando tardiores gnaviter insequuntur praecedentes, et hi seqnentes

[1]) Die Ausgabe von 1622 schreibt stets Leonhartus und Wittebergensis.

non morantur, utique summe necessarium fuerit, ut in provebendis discipulorum studiis accuratum ingeniorum delectum praeceptor instituat, et baud secus atque agricola terrae, quam exculturus est, naturam: sic ipse uniuscuiusque adolescentis indolem ac ingenium probe cognoscat, neque promiscue omnibus eadem adbibeat.

Qua in parte, ut nos nostro etiam loco praeceptorum studium aliquo modo sive iuvaremus sive sublevaremus, compendium istud locorum theologicorum ita in lucem prodire voluimus, ut secundum tres distinctas discipulorum classes, quarum una est incipientium, altera proficientium, tertia adultorum, quaestiones etiam trium distinctorum essent generum, ita ut incipientibus eae discendae proponerentur quaestiones, quae nullum prorsus babent adiectum signum; proficientibus vero eae, quae figura crucis † sunt notatae; adultis denique, quae stellulam * praefixam babent. Hoc enim pacto neque incipientium rudiorumve tarditas proficientibus et adultis, neque borum profectus et alacritas illis fraudi esse poterit.

Ceterum, qua potissimum methodo in colligendis disponendisque locis istis usi simus, non est, candide lector, pluribus ut te moremur. Nos quidem minime fugit nonnullos ad superstitionem usque de *τάξει* sive ordine locorum theologicorum esse sollicitos. Sunt enim, qui secundum distinctas patefactiones et operationes Dei ad extra seriem articulorum fidei adornandam[1]) esse autumant. Sunt alii, qui diversitatem subiectorum et obiectorum, respectu tum creatoris tum creaturarum, stricte bac in parte et observandam et seqnendam esse statuunt. Sunt, qui in perpetuas *διχοτομίας* universum systema religionis christianae anxie resolvere laborant. Sunt denique alii, qui alio modo atque ordine in disponendis locis theologicis progrediendum esse censent.

Quorum sane studia etsi atro carbone neutiquam notata volumus, quin suo loco landem atque commendationem mereri plane statuimus, in praesente tamen compendiolo compilando nos simpliciorem metbodum, eam nimirum observavimus, quam praeclarissimos theologos alios, cumprimis Dominum Philippum et Doctorem Iacobum Heerbrandum secutos esse novimus, imo quam ipsa articulorum fidei natura monstrare videtur. Ea enim est ipsorum conditio vel mutua potius affectio, ut, quemadmodum ansulae in catena qnapiam cobaerent, ita in sacratissima scientia nostra theologica unus semper articulus alium et distinctum de se gignat; hic rursus alium, et sic deinceps, donec integrum doctrinae christianae corpus sive systema perfectum absolutumque habeas. Et sane cum vix convenientior ordo pro scbolis trivialibus excogitari queat qnam qui ex mutna articulorum fidei cognitione oritur, utique ab illo vel tantillum boc quidem tempore recedere religio nobis fuit.

Sed neque illud te latere volumus nos in perficiendo isto labore illud quoque pensi habuisse, ut, sicubi definitiones et divisiones locorum ex libellis ecclesiarum nostrarum symbolicis peti non potuerunt, aliorum theologorum, ut B. Lutheri, Doctoris Philippi (ubi quidem *ὀρθοδοξίαν* ille tenuit), Doctoris Martini Chemnitii, Doctoris Aegidii Hunnii verbis uteremur; in ipsa vero citatione paginarum libri concordiae eam latinam editionem sequeremur, quae singulari Serenissimi Saxoniae Electoris Christiani II. mandato in forma (nt loquuntur) octava, anno 1602 Lipsiae typis publicis est descripta. Quod nostrum studium tibi quoque, amice lector, baud improbatum iri confidimus.

Bene vale, et Deum nobiscum serio precare, ut sacrosanctum boc purioris et *γνησίως* Lntheranae religionis depositum ad seram usque (si modo aliqua speranda est) posteritatem sartum tectumque propaget, asserat, tueatur, Amen. Leonb. Hutterus, D.

[1]) 1622: adornanda — offenbar Druckfehler.

BEILAGE III

Gutachten über den Entwurf des Compendiums

1. Gutachten der Wittenberger theol. Fakultät

I. Dem D. Huttern für seine gehahte Mühe, und sonderlich, dafs er sich beflissen hat, die verha libri concordiae zu behalten, und dadurch den finem, dahin dieses compendium anfänglich gemeinet worden, dafs es nehmlich eine introduction in libruin concordiae seyn soll, erreichet, gebürlich dank sagen.

II. Darneben ihme auftragen, dafs er das Werck noch einmahl mit Fleifs durchgehen, und folgende Puncte in acht nehmen solle. 1. dafs die loci in besserer Ordnung auf einander gerichtet werden, als dafs der locus de persona Christi nicht von dem de Deo patre et Spiritu sancto, der de providentia nicht so weit von dem de creatione, der de ministerio nicht so weit von dem de ecclesia, und so fort an, keine cognata materia von der anderen abgerissen, sondern zusammen gesetzet werden. Ja, es wäre gut, dafs er sie also auf einander ordnete, und in praefatiuncula ad lectorem mit wenigen Worten weisete, wie immer einer aus dem andern, pro diversitate operationum Dei, erga creaturas et ecclesiam flösse, und alle zusammen ein σύστημα und corpus doctrinae machen. 2. dafs er die bekante, und in Schulen gebräuchliche definitiones und divisiones Philippi, so viel derselben nicht in controversiam gezogen worden sind, als definitiones Dei, personae, legis, poenitentiae, ecclesiae, und dergleichen behalte. De descensu ad inferos ists am besten, dafs er keinen besondern locum mache, sondern ihn mit einer einigen quaestion, entweder in loco de persona Christi, oder de inferno berühre. 3. dieweil in denen Fürstenschulen, wie auch in grofsen particularn, da man dieses compendium gebrauchen möchte, drey classes sind, also solte nicht undienlich seyn, dafs er in revisione dreyerley quaestiones mit gewissen signis und noten unterscheiden möchte, die erste pro incipientibus, die andere pro proficientibus, die dritte pro adultis. 4. in denen locis, wie auch in etlichen responsionibus, da er selber sieht, dafs sie zu weitläufftig worden, kan er am allerfüglichsten auch selber reseciren und einziehen, wie denn auch ohne das zuträglich seyn würde, wenn es alles, so viel es sein wolte, abgekürtzet würde. 5. in revisione soll er vornehmlich die Ort wohl in acht nehmen, da er ein rothes Strichlen am Rande finden wird. Denn es scheinet, dafs daselbsten in umbschreiben etwas versehen sey worden. 6. er mufs in praefatiuncula melden, zu welchem gedruckten exemplar libri concordiae sich die numeri in margine schicken, sonsten wird man sich nicht recht darein richten können. 7. wenn es nun allerdings von ihm verfertiget, so sollen die inspectores stipendiariorum das gantze Büchlein von denen stipendiaten, die eine reine leserliche Handschrifft machen, gedrifach umschreiben, solche exemplaria auch fleifsig corrigiren lassen, und folgends nach Hofe verschicken.

2. Begleitschreiben Christians II. bei Übersendung des Entwurfs an die Leipziger theol. Fakultät.

Von Gottes Gnaden, CHRISTIAN
der Ander, Hertzog zu Sachsen,
Churfürst.

Würdige und Hochgelahrte, Liebe, Andächtige und getrene: Wir mögen euch gnädigst nicht bergen, dafs Wir Unserer Theologischen Facultet zu Wittenberg im Gnaden aufgetragen, ein Libellum Methodicum Christianae Doctrinae, für unsere

Landschulen zu verfassen, welches auch also durch Herrn D. Leonhardum Hütterum zu Werk gerichtet worden, inmafsen ihr solches aus der Beylage, zusammt erwehnten Theologischen Facultaet darüber eingeschickten indicio, mit mehreren zu vernehmen. Damit nun solches Werk künfftig, zu der Studirenden Jugend Nutz, möge publiciret werden: So ist für Uns, und im Vormundschafft der Hochgebohrnen Fürsten, Unserer freundlicher lieben Brüdern, Herr Johannes Georgen, und Herrn Augusten, Hertzogen zu Sachsen, hiermit Unser gnedigst Begehren, ihr wollet dasselhige, wie auch die darzu gelegte censur durchlesen, und was darhey zu erinnern, aufs Papier setzen, und alsdenn Uns solches, neben eueren ausführlichen iudicio, aufs förderlichst underthänigst in Schrifften zu erkennen gehen. Daran geschieht Unsere gefällige Meynung. Datum Dresden am 6. februarii, Anno 1606.

3. Gutachten der Fürstenschule zu Meifsen

Durchlauchtigster, Hochgehohrner,
Gnädiger Churfürst nnd Herr.

E. Churfl. Gnaden sind unsere unterthänigste und Pflichtsculdigste Dienste treustes Fleisses bevor.

Demnach E. Churfl. Gnaden unlaengst ein Compendium locorum theologicorum uns zuschicken lassen, dafs wir uns mit Fleifs darinnen ersehen solten, oh wir nach Gelegenheit unserer discipulorum damit fortzukommen uns getraueten, und so wir etwas dabey zu erinnern, schrifftlich hey künfftiger visitation eröffnen sollten, als geben hierauf E. Churfl. Gnaden wir in Unterthaenigkeit zu erkennen, dafs wir obgedachtes compendium vor ein nützl. Arbeit achten, darinnen die vornehmste Hauptstücke Christl. Lehre und sonderlich die articuli controversi recht und wohl erklaeret werden. Nicht weniger lassen wir uns die Abteilung der quaestionum gefallen, pro incipientihus, proficientihus und adultis, welche auf die unterclasses und ungleiche profectus der Knahen gerichtet. Es koente aber unsern einfaeltigen Gutdünken nach allen zugleich nnd zufoerderst denen incipientihus besser gerathen werden, wenn noch in etlichen locis die gewoehnliche definitiones und divisiones eingehracht würden, als in loco de pecato, de iustificatione und andern. Es wird auch in diesen compendio nicht übergangen der locus de cruce, ecclesia et de consolationihus, davon die Jugend auch hey zeiten mufs unterrichtet werden. Wenn auch mehr erwehntes compendium, vornehmlich dieser Lande Kirchen adversarios und derselhen irrige Meinung fundamentaliter wiederleget, als koente es mit Nutz gehrauchet werden loco commentarii neben der margarita theologica M. Adami Francisci, welche der Jugend nunmehr bekannt und gantz bequem ist, weil sie facili et aperto stylo, was von ieden Articul in affirmativa et negativa zu wissen, schlecht und einfältig lehret. Denn gleichwie wir uns hefleissen müssen die initia pietatis und artium der Jugend iisdem verbis einzuhilden, also hefinden wir, dafs sie alles dasienige, was ihr zu mehrer Erklährung vorgegehen wird, lieher annimmet, denn dafs sie wieder soll fallen lassen, was sie einmahl gelernet, und dasselhe aufs neue mit anderen Worten fassen und hegreiffen. Jedoch kan auch der ohangedeute Mangel, so in einem und andern loco gefunden wird, aus den vorigen Büchlein, das hiebevor in dieser Schulen gehrauchet worden, gar leichtlich ersetzet werden. Datum Meissen den 9. aug. 1608.

4. Gutachten der Fürstenschule zu Grimma

Durchlauchtigster, Hochgebohrner Churfürst,
Gnadigster Herr.

Ew. Churfl. Gn. sind unsere Pflicht schuldigste gehorsamste Dienste sammt christlichen Geheth und taeglichen Vater Unser, stets zuvorn bereit.

Gnaedigster Churfürst und Herr. Von Ew. Churfl. Gnaden ist dato den 31. may zu Dresden vor wenig Wochen gnaedigster Befehlich, heneben überschickten Exemplar des neuen compendii locorum communium an uns bracht, darinnen hefohlen, uns mit Fleifs zu ersehen, und ob wir nach Gelegenheit derer discipulorum darmit fortzukommen uns getrauen, auch so wir etwas dabey zu erinnern vermeinen, solches denen Herrn Visitatorn bey künfftiger Visitation schrifftlich zu eröffnen. Dem zu unterthänigster Folge haben gnädigst übersendete Schrifft wir mit schuldiger Demuth, in Gottes Furcht erwogen, verhoffen mit GOttes Hülffe damit fortzukommen, und damit E. Churfl. Gn. Befehlich wir allerdings Folge leisten, als übersenden E. Churfl. Gn. unterthaenigst wir auch hiermit in wenigen Punkten inliegend unser demüthigst einfaeltigst Erinnern, unterthaenigst bittende, dies in Gnaden von uns armen Dienern an und anfzunehmen, und als ein Werck schuldigen Gehorsams christlich und gut gemeinet gnaedigst zu vermercken. Geben in E. Churfl. Gn. Landesschulen Grimma den 18. august. im 1608. Jahr.

5. Gutachten der Fürstenschule zu Pforta.

Durchläuchtigster, Hochgebohrner Churfürst
Gnadigster Herr.

Ew. Churfürstl. Gnaden seynd unser unterthänigste gehorsamste Dienste jederzeit bereit. Gnädigster Churfürst und Herr, E. Churfürstl. Gnaden haben sub dato den 31. may ein compendium theologicum uns zugeschicket, welches den 14. iulii überantwortet, mit gnädigsten Begehren, uns darinnen mit Fleifs zu ersehen, ob wir damit mit denen discipulis fortzukommen getraueten, und so wir etwas darhey zu erinnern, solches denen visitatoribus schrifftlich zu eröffnen. Solchen gnädigsten Begehren haben wir in Unterthänigkeit nachgesetzet, in den übersendeten compendio uns ersehen und befunden, dafs solches meistentheils ex Formula concordiae, welche unsere Confession, genommen, und darum mit Nutz unserer discipulorum wohl könne gebrauchet werden, wie denn allbereit durch Gottes Hülffe ein guter Anfang gemacht. Ob wohl aber in gedachten compendio der locus de libertate christiana übergangen, und in andern locis definitiones aussengelassen, denn nicht gesetzet, quid peccatum actuale, quid iustificatio, quid praedestinatio, quid invocatio, qnid vocatio, quid magistratus und dergleichen, jedoch weil es noch nicht publici iuris, verhoffen wir, es könne solcher Mangel leichtlichen ersetzet werden. Datum Pforte den 18. angusti 1608.

6. Mandate Christians II. an die Wittenherger theol. Fakultät nnd an Hutter

Von GOttes Gnaden Christian der
Ander, Churfürst.

Wurdige, Hochgelahrte, Liebe, Andaechtige und Getreue: Was bey uns die rectores und collegen unser dreyen Landschulen, wegen des nenen compendii theologici für Erinnerung gethan, solches habt ihr aus dem Beyschlufs zu vernehmen. Begehren darauf hiermit gnaedigst, ihr wollet solches D. Hutern zu seiner Nach-

richtung, und damit dasjenige, was in bemeldten compendio noch mangelt, verbessert werde, zustellen und vermelden, dafs wir alsdann gnaedigst zufrieden, dafs solch compendium in offenen Druck gegeben werde, wollen auch dasselbige kunfftig unsern Schulen zu insinuiren wissen.

Wurdiger, Hochgelahrter, Lieber, Andaechtiger und Getreuer. Wir haben aus euern unterthaenigsten Bericht die Verfertigung des compendii theologici, zusammt der darzu gehörigen praefation vernommen, tragen darob ein gnädigstes Gefallen, und Begehren hiermit, ihr wollet nunmehr mit Publicirung desselben verfahren, zu welchen Ende ihr hierbey verwahret, dafs durch euch unterthaenigst gesuchte privilegium, zusambt gedachter praefation, zu empfangen habet.

BEILAGE IV

Praefatio

Christiani Iunckeri ad lectorem benevolum

Ex desiderio bibliopolae, bene hactenus de re litteraria meriti viri, prodire nunc patimur in publicam lucem nostra meditamenta ad compendium theologicum D. B. Leonhardi Hutteri. Qui liber cum in tota fere evangelica ecclesia buiusque scholis, maioribus aeque ac minoribus, sit receptus, ut ad eius normam instituatur iuventus studiosa in iis, quae scire ipsam necesse est, de rebus et doctrinis ad salutem aeternam pertinentibus, bene fieri omnino arbitramur, si quidem frequens eius lectio et expositio urgeatur. Quantum enim intersit rei publicae pariter ecclesiaeque, ut iuvenum imbuantur animi bis doctrinis, quas nescire non modo turpissimum est, sed et maxime periculosum, nemo est, qui non intelligat. Quare cum iis praesertim, qui moderandae alicui scholae praesunt, vel operam docentium inspicientes, vel ipso docendi officio adstricti, incumbat, ne quid ea in re, gravissima utique, peccetur: negare tamen non possum, non ubivis illam adferri curam, quae aut usui discentium respondeat aut magistratus exspectationi. Cuius rei culpa nolim recusare, quin in quosdam praeceptores possit coniici, certe in consuetudinem aliquam, uti antiquam, ita minus tamen, ceu nobis quidem videtur, satis tolerabilem. Haec autem maxime in eo versatur, quod pueri iuvenesque, etiam in classibus scholarum superioribus, nihil aliud agant, quam ut quaestiones mandent memoriae ediscantque, postquam interpretati sunt easdem verbis germanicis, velut vulgo solet fieri, easdemque recitent, qui prompti sunt ingenii; dum alii, fallentes oculum praeceptoris, ex libro sui vicini verba, memoriae non tradita, furtim praelegunt. Ista sane ratione, si vel maxime recte omnia sese habeant, id fere efficitur, ut nulla alia cura incumbat praeceptori, quam ut ipse quaerendo incipiat fari, discipuli autem respondeant, haesitante ad quodvis prope vocabulum lingua: sic autem tempus sine fructu ineptissime conteratur. Cui malo si accedit, ut praeceptor excipiat verberibus, si qui errent discipuli recitando, aut ut increpet ideo eosdem sermone duriori, si lenissime agere velit videri, oleum et operam penitus perire existimamus. Memini sane ego illorum temporum, in quibus iubebar, et qui meo tunc utebantur condiscipulatu, non unam una vice, sed tres, quatuor, quinque, immo plures quaestiones, simul ediscere ad verbum, atque si erratum esset a nobis recitando, eapropter haberi modis indignis, cumprimis, quia non aliam nisi obscurissimam, audiebamus verborum interpretationem, per se certe non ubivis perspicuorum. Id vero etiam memini, non ibi solum, sed et aliis in scholis, nullam lectionem magis taediosam visam fuisse, et praeceptori, et discipulis, quam qua

tractandum erat compendium theologicum, quippe cum vulgari docendi viae soleret insisti. Neque oblitus sum querelarum publicarum, nullibi minus satisfieri inspectoribus, cum explorarentur ab iis profectus iuvenum in examinibus publicis, quam cum deventum esset ad compendium theologicum. Utile autem cum sit, et suo, et aliorum exemplo, discere, quid et prosit et noceat, inde adeo factum est, cum providentia Dei serenissimique ducis Saxo Isenacensis, et senatus amplissimi in urbe Isenaco, clementissima ac benevola voluntas, nostram mediocritatem moderari iuberet ipsorum heic loci gymnasium inque eodem, alia inter, explicare etiam compendium theologicum, ut sollicitus din fuerim, qua ratione cum fructu institui possent iuvenes in doctrina per omnem vitam ipsis tam necessaria, nec eam ob caussam aut per segnetium aut leviter tractanda. Neque alia heic via commodior potuit a me excogitari, quam quae visa est maxime conveniens cum ipsa natura. Scilicet intelligebam nihil recte mandari nec firmiter imprimi posse memoriae, nisi quod prius recte et accurate perque omnes partes esset intellectum ingenio. Itaque videbam perspicua expositione quaestionum singularum esse opus, sic, ut ne minimum quidem temere negligeretur. Cumque porro ipsa ratio libri ostenderet per quaestiones et responsiones cunctam rerum theologicarum notitiam tradi, ex quaestione autem et responsione, certis firmata argumentis, conflari sententiam, quam adpellamus thesin; eiusque probationes peti aut ex ratione non corrupta aut ex scriptura sacra, tamquam altero illo et primo quidem in rebus theologicis cognoscendi principio, tum praeterea etiam iudicatu facile esset ex definitione bona nec manca aliqua sui parte totius alicuius doctrinae bauriri debere certam notitiam: hinc adeo planissima sese pandebat via, qua persuadebar, cum eo successu, qui fallere non posset, tractandam esse banc sacram lectionem compendii theologici. Igitur tentata res fuit, et statim etiam ipso usu perque discentium in audiendo alacritatem et calculum denique eorum, quos supremos gymnasii moderatores veneror, quin et collegarum carissimorum, omnino probata. Erat autem ordo iste: singulae quaestiones, nullo earum discrimine habito, perspicuae ante omnia reddebantur a me, sermone patrio, idque ideo, quoniam omnis nostra cognitio a facilioribus ad difficiliora debet progredi. Tum ex quaestione ac responsione quavis concinnabatur a me thesis, verbis, quantum fieri poterat, brevibus, ne memoria oneraretur. Haec firmabatur rationibus et probationibus ex scriptura sacra, in textu Hutteriano adlegatis, ostenso simul in singulis nervo argumenti. Ac ne soli Lutheri versioni coeca fides adhiberetur, ex fontibus ipsis utrinsque testamenti inquirebatur in illius certitudinem. Simul tamen iubebantur nostri discipuli, solas definitiones, ut plurimum breves, mandare memoriae diligenter; ac nihil praeterea nisi dicta scripturae, eaque uti concepta sunt, verbis germanicis; quod talium maior ipsis aliquando usus futurus esset, quam si ex versione vulgata latina eadem edidicissent. Ut vero complexum totius articuli cuiusvis haberent iuvenes, addita fuit logica eiusdem, ad ordinem quaestionum adcommodata, dispositio. Itaque cum intra anni vertentis spatium explanari a nobis boc modo possent XVI ad minimum loci, ac iucunda discipulis esset traditarum praeceptionum repetitio, quod non onerari vim memoriae, sed iuvari potius, et acui simul iudicium viderent; per gratiam Dei id effectum est, ut nulla propemodum alia in lectione magis promotos frequentesque habuerim discipulos quam in ipsa bac compendii theologici praelectione, alibi passim vel neglecta vel cum ingenti sed nefando discentium taedio tractari consueta. Neque eosdem male stetisse hactenus in ullo examine publico testari possum fide eorum, quorum interest eidem adesse et praesidere. Interim cum id incommodi ea res secum haberet, ut dictata excipi oporteret calamo (qua opera non

libenter utor), sic vero non parum temporis periret repetitioni sive explorationi felicius impendendi, consultum visum fuit ex consensu eorum, quibus teneor reddere mei officii rationem quorumque nominibus summis ac venerandis inscriptus est hic liber, tradere luci publicae nostra haec meditamenta. Neque enim despero fore ut et aliis scholis ea se probent, quae commuui usui noluimus invidere. Ac forte posteri carpent poma, quae nunc inserimus. Ubi enim fundamenta verae theologiae solida ponimus in scbolis, necesse est, ut in academiis cum successu felici queat superstrui. Quantum vero ex adverso damnum illatum hactenns etiam nostrae ecclesiae sit ex eo, quod iuvenes neglecta in scbolis et academiis thesi theologica buiusque probationibus ex scriptura sacra, statim adgredi temere audaculi soleant vel homileticam, quam vocant, artem vel controversias theologicas aut novas, uescio quas, opiniones, quibus quidam mirifice sibi placent, perniciosi seductores; id sane dici ac deplorari satis non potest. Norunt tamen ii, qui explorant, pro officii sui ratione, ministerii ecclesiastici candidatos et, quam rudes bi sint interdum inanesque, pleni licet vanissimae de se persuasionis, saepissime conqueruntur et publice et privatim. Neque culpam iu hac re nullam esse scbolarum, exemplis edocti, sine dissimulatione profitemur. Nostrum interim fuit, malo huic, quantum per auxilium DEI et virium nostrarum infirmitatem fieri posset, mederi. Quicquid autem praestitisse videbimur, non tribui nobis volumus, sed soli gratiae benignissimi Numinis, cuins gloria versatur in eo, ut recta de essentia, voluntate ac beneficiis ipsius ineffabilibus, a teneris usque unguiculis, doctrina iuventuti instilletur. Vale, lector benevole, et nostris conatibus favere perge. Dabam Isenaci, d. X. Sept. MDCCXII.

ZWERGE UND RIESEN

Ein Beitrag zur deutschen Mythologie und ihrer Behandlnng in der Schule

Von Georo Siefert

Die Frage nach der Stellung der deutschen Mythologie im Unterrichte der höheren Lehranstalten ist heute eine viel umstrittene und viel verhandelte, umstritten namentlich nach zwei Seiten hin: soll die deutsche Götterlehre, wie übereifrige Deutschtümler fordern, den Vorrang vor der antiken erhalten, nnd soll sie überhaupt systematisch dargestellt werden? Wer vorurteilslos denkt und mit den Verhältnissen wirklich vertraut ist, mufs heide Fragen verneinen; denn die unendliche pädagogische Überlegenheit, der unermefslich reichere Bildungsgehalt der griechischen Götter- und Heroenwelt, ihre ungleich stärkere Anpassungsfähigkeit an die kindlichen Gedankenkreise gegenüber den überaus dürftigen Resten altdentschen Glauhens wie den von phantastischen Ornamenten überwucherten, von den Künsteleien ausschweifender oder greisenhafter Skaldenpoesie durchsetzten und dazu in eine ganz fremdartige, aller Einfachheit bare Form und Sprache eingekleideten nordischen Mythologemen steht für den Kundigen aufser Zweifel. Wir dürfen uns dabei auf keinen Geringeren berufen als Goethe, der im 12. Bnche von Dichtung und Wahrheit, den Wert beider Mythologien trefflich ahwägend, sagt: 'Wie herrlich sie (die nordischen Mythen) mir auch die Einhildnngskraft anregten, entzogen sie sich doch ganz dem sinnlichen Anschauen, indessen die Mythologie der Griechen durch die gröfsten Künstler der Welt sich in sichtliche, leicht einznprägende Gestalten verwandelte ... Was hätte mich nun gar hewegen sollen, statt der südlichen genau umschriebenen Figuren Nebelbilder, ja hlofse Wortklänge in meine Dichtungen anfzunehmen?' Aber er erkennt auch an: 'Der humoristische Zug, der durch die ganze nordische Mythe geht, war mir höchst lieh und beachtenswert.'[1])

Aber auch von all diesem abgesehen, verbietet sich eine systematische Darstellung, selhst nur als Anhang zur antiken Sage, schon von selhst durch die eigentümliche fragmentarische Überlieferung unserer deutschen Mythologie, die fortwährend zu kritischen und reflektierenden Betrachtungen zwingen müfste; denn so wenig wir uns den Nihilismus des berüchtigten Pfarrers Bang,

[1]) Ähnlich urteilt Herder (Haym, Herder II 610 ff.) und allzuwegwerfend Paul de Lagarde, Deutsche Schriften 219: 'Die Edda ist der krankhafte Mifsverstand einer gelehrten, dem germanischen Volke aufgezwungenen Symbolsprache.'

der die Volospo für eine Nachbildung der sibyllinischen Orakel erklärte, oder seiner Nachfolger Sophus Bugge und Fr. Kauffmann aneignen können, die Balder aus der altdeutschen Religion einfach streichen und in der Geschichte von Balder und Nanna nur eine Kopie von Paris und Oinone, in Loki einen abgeblafsten Lucifer, in der Walhalla ein Zerrbild antik-talmudisch-christlicher Vorstellungen sehen: der Erkenntnis können wir uns nicht mehr entziehen, dafs von der lebendigen Religion unserer Altvordern nur ein wüster, ungeordneter Trümmerhaufen übrig ist, und dafs Jakob Grimms Optimismus, die skandinavischen Berichte böten wie die Heldensage echtes germanisches Heidentum, Volksaberglaube und Volksmärchen seien ein im wesentlichen ungetrübtes Bild ureigensten Altertums, überwunden ist.

Deshalb soll freilich die deutsche Mythologie noch nicht ganz aus der Schule verbannt, vielmehr sollen alle Gelegenheiten, wo auf sie ungezwungen eingegangen werden kann, sorglich verwertet werden.

Auf die Perlen der fälschlich so genannten älteren Edda — Götter- und Heldenlieder — und auf gar manches kostbare Stück von Gylfaginning und Skaldskaparmal wie der Sagas gelegentlich einzugehen, bietet sich vielfach die Möglichkeit.[1])

In den Tertien läfst sich an Goethes Getreuen Eckart, Fischer und Erlkönig[2]), an Schillers Alpenjäger, an Bürgers Wilden Jäger, der in die Wodansmythen einführt, anknüpfen; auch die Sagen von Siegfried und den Nibelungen, Gudrun, Dietrich, dem Riesen- und Drachenkämpfer, laden zu mythologischen Spaziergängen ein, ebenso die ältere deutsche Geschichte und die Cäsarlektüre, in den Oberklassen auch die Kirchen- und die Litteraturgeschichte, beim Volksepos oder bei Klopstock, und vor allem Tacitus' Germania, deren Erklärer die mythologische Seite genügend würdigen.

Und warum soll nicht auch schon der Sextaner und Quintaner mit Donar gegen die Ungeheuer von Jotunheim ziehen, mit Balder zur Hel hinabsteigen und mit den Einheriern zu Wodans Throne wandern?

In der Hauptsache aber wird sich, wenigstens in den Unterklassen, die mythologische Belehrung auf die Einführung in die sogenannte niedere Mythologie, in die dem Kinde so fremde und doch so vertraute Welt der Riesen, Zwerge und Nixen beschränken müssen. Hopf und Paulsieks Lesebuch bietet dafür eine reiche Auswahl aus Grimms Märchen und deutschen Sagen, ferner Gedichte von Hölty, Chamisso, Kopisch, dem Poeten der Zwerge,

---

[1]) Vgl. Lehmann, Der deutsche Unterricht[2] 231 ff. und Laas, Deutscher Unterricht 201 203; Lyon, Zeitschr. f. d. U. 1893, 720. Allzuablehnend verhalten sich Frick, Lehrpr. 29 36 ff., Wendt, Didaktik des deutschen Unterrichts 40, Verhandl. der 3. Direktorenkonf. von Ost- und Westpreufsen 1886, 21 ff., der 7. Direktorenkonf. von Schleswig-Holstein 1899, 1 ff. Zutreffender urteilt Muff, Lehrpr. 50 119, Verhandl. über Fragen des höheren Unterrichts 232 f.

[2]) Vgl. Lange, Über Apperception[3] 194 und die vortrefflichen Bemerkungen von Biese, Pädagogik und Poesie 133 ff. 140 180 f.; Lyon, Die Lektüre II 1, 250 ff., wo eine auch sonst recht brauchbare mythologische Stoffsammlung geboten wird.

V. v. Straufs, Uhland u. a. Vor allem aber mufs eine gründliche Kenntnis der Grimmschen Kinder- und Hausmärchen unbedingt gefordert werden.

Es sei gestattet, einen Augenblick bei dieser Frage zu verweilen. Der Forscher ist längst davon abgekommen, den mythologischen Wert des Märchens zu hoch anzuschlagen[1]); Benfeys und Reinhold Köhlers Märchenforschungen, die die weite Verbreitung der einzelnen Typen und Motive nachgewiesen und als Einwanderungen aus dem fernen Osten erkannt haben, sind unumstöfslich; aber doch findet sich in ihnen noch gar manches echte und edle Gut alten germanischen Volksglaubens, namentlich soweit es die uns angehenden Dämonen trifft, nnd zumal die erziehliche Bedentung des Märchens, die schon Goethes Mutter so geläufig war[2]), wird noch lange nicht genng gewürdigt. 'Mit Märchen', sagt Tieck im Phantasus, 'fängt das Leben an; in ihnen entwickelt sich das Gefühl des Kindes zuerst, und ihre Spiele mit Puppen, ihre Lehrstunden und Spaziergänge werden vor ihrer Phantasie zu Märchen'. 'Alle Märchen', rühmt Novalis, 'sind nur Träume von jener heimatlichen Welt, die überall und nirgends ist', und Ludwig Richter, der grofse Illustrator des deutschen Volksmärchens, urteilt in seiner Selbstbiographie von 'dieser Wunderwelt, die niemals alternd in ewiger Jugend grünt und dichtet': 'Wer sein Ohr auf diesen Waldboden niederlegt, der vernimmt das mächtige Rauschen eines verborgenen Quells.' Am vortrefflichsten kennzeichnet die ethische Seite des Märchens Wilhelm Grimm: 'Innerlich geht durch diese Dichtungen dieselbe Reinheit, um derentwillen uns Kinder so wunderbar und selig erscheinen; sie haben gleichsam dieselben bläulich-weifsen, makellosen, glänzenden Augen, die nicht mehr wachsen können, während die anderen Glieder noch zart, schwach und znm Dienste der Erde nngeschickt sind' n. s. w. (Vorrede zu den Märchen). Sollten wir da wirklich unseren Kleinen versagen, ihnen den Wunsch zu erfüllen, der ihrer treuesten Freunde einem, Uhland, in der Seele brannte:

Einmal atmen möcht' ich wieder
In dem goldnen Märchensaal?

Wir können da von der Volksschule aufserordentlich viel lernen, ohne dafs wir die Eingliederung des Märchens in die Zillersche Kulturstufentheorie[3]) und die Verstiegenheit, die sich in der einseitig ethischen Ausnntzung desselben durch die Zillerschüler kundthnt, mitzumachen brauchen.[4])

---

[1]) Vgl. R. Köhler, Aufsätze über Märchen und Volkslieder 23. Der mythologische Wert des Märchens wird überschätzt von Willmann, Päd. Vorträge[3] 26. Eine vortreffliche zusammenfassende Darstellung des deutschen Märchens liefert Wolfg. Menzel, Geschichte der deutschen Dichtung I 76 ff., das Beste in dem sonst unerträglichen Buche

[2]) Auch Arndt, selbst ein trefflicher Märchenfabulist, und Gerok rühmen in ihren Jugenderinnerungen ihren Müttern dasselbe nach. Vgl. auch Grillparzer, Selbstbiographie, Eingang.

[3]) Vgl. dagegen v. Sallwürk, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte 51 ff. 101 u. o.; Jäger, Lehrkunst und Lehrhandwerk 15 f.

[4]) Aus der überreichen Litteratur führe ich nur an Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht 343 457 f. 487; Willmann, Päd. Vorträge[3] 17 ff. 122, Didaktik[2] II 127 f.; Ufer, Vorschule zur Pädagogik Herbarts 53 ff.; Just, Märchenunterricht; Klaiber,

Ohne viel Worte und Nutzanwendungen 'erwächst aus ihnen, wie eine gute Frucht aus einer gesunden Blüte, ohne Zuthun der Menschen' die rechte Belehrung (Grimm a. a. O.), und die Art oder Unart, in der etwa das Märchen von den Sternthalern förmlich zu Tode gehetzt worden ist, darf uns noch nicht zu einer unbedingten Ausschliefsung dieser ganzen Dichtungsgattung führen.[1]) Turmhoch stehen sie doch über 'jenen faden und nüchtern ersonnenen Erzählungen, welche dem einfältigen Kindersinn in leeren, keine Wurzel schlagenden Bildern nichts als einen verdünnten Absud dürftiger Moral anboten' (J. Grimm, Einleitung zu Diatrichs Russischen Volksmärchen), über den wässerigen, schalen Kinderbüchern mit dem läppischen, würdelosen Inhalt, die wir im Zeitalter Richard Dehmels ebenso beklagen müssen wie der alte Arndt in den Schriften an seine lieben Deutschen.

Wir besitzen eine reiche Fülle der schönsten Märchensammlungen und Originalmärchen, ja es herrscht auf diesem Gebiete geradezu eine Überproduktion, die das harte Urteil Theodor Storms, des Schöpfers der poesievollsten modernen Jugenderzählung, des Pole Poppenspäler, rechtfertigt: 'Das Märchen hat seinen Kredit verloren; es ist die Werkstatt des Dilettantismus geworden, der seine Pfuscherarbeit mit bunten Bildern überkleistert und in den zahllosen Jugendschriften einen lebhaften Markt damit eröffnet; das wenige, was von echter Meisterhand in dieser Dichtungsart geleistet wird, verschwindet in diesem Wuste' (Geschichten aus der Tonne, Einleitung). — Es ist nicht leicht, aus der Fülle die rechte Auswahl zu treffen; im folgenden sollen nur einige Fingerzeige gegeben werden.

In erster Linie kommen natürlich Grimms Märchen in Betracht; aber auch die köstliche Quelle von Humor und Gemüt, die in Andersens Märchen sprudelt, und Hauffs dem naiven Kinderherzen so innig angepafste Märchen können der Jugend nicht früh genug zugänglich gemacht werden. Auch Arndt ist ein prächtiger Märchenerzähler. Dagegen kann die Märchendichtung der Romantiker, so sehr sie sich auch für alles Volks- und Altertümliche erwärmten und im Suchen nach der blauen Wunderblume, im Schwärmen für die mondnmglänzte Zaubernacht begeisterten[2]), für die Jugend nicht in Betracht kommen, schon nicht wegen des für uns unerträglichen ironisierenden Stils, der seinen widrigsten Ausdruck findet in dem geistreichelnd frivolen Märchendichter Alex. von Sternberg, der aber auch selbst den Genufs so reizender

Das Märchen und die kindliche Phantasie; Ackermann, Päd. Fragen 85 ff.; Lehmensiek, Reins Päd. Studien XV 1 ff.; Landmann in Reins Handbuch der Pädagogik s. v. Märchen; Ohlert, Die höhere deutsche Schule 91.

[1]) So verhalten sich allzu ablehnend Palmié, Evangel. Pädagogik 368 ff.; Schwartz, Zeitschr. f. d. evang. Religionsunterricht 1898, 266 ff. Namentlich gegen die Gespenstergeschichten wendet sich Gottfr. Maier, Päd. Psychol. für Schule und Haus 15 ff. Vgl. W. v. Kügelgen, Jugenderinnerungen eines alten Mannes Kap. II und Hebbel, Meine Kindheit, Abschnitt 7, wo die Überreizung der jugendlichen Phantasie durch Gespenstergeschichten sehr anschaulich geschildert wird.

[2]) Näheres bei Hettner, Gesch. d. deutschen Litteratur i. XVIII. Jahrh. III 2, 422 ff.; Haym, Die romantische Schule 75 ff. 84 f. 378; Ricarda Huch, Die Blütezeit der Romantik 322 ff.

Märchen wie Zedlitz' Waldmärchen, Immermanns Tulifäntchen und seines Antipoden Platen Rosensohn beeinträchtigt. Am erträglichsten ist noch Tieck, der Dichter des Rotkäppchens und des Gestiefelten Katers, dessen schönste Märchen der Phantasus vereint, viel weniger schon Brentano. Doch verdanken wir ihm die wunderbar ergreifende Dichtung vom braven Kasperl und schönen Annerl, und wenigstens für Erwachsene sind seine phantastischen Märchen noch recht ergötzlich. Ganz unbrauchbar sind natürlich die wahnwitzigen Dichtungen des Visionärs E. Th. A. Hoffmann, der den Goldenen Topf und Nufsknacker und Mäusekönig allerdings selbst für Kinder bestimmte, während seine Märchen mit ihren Doppelgängern und Salamandern durch die grauenvolle Verquickung der alltäglichsten Gegenwart mit dem schaurigsten Spuk der Geisterwelt, bei der man nie weifs, wo das Sein endet und der Schein beginnt, die Kinder geradezu verhängnisvoll stören und verwirren müfsten. — Dagegen sind die allerdings durch 'ihren launigen Rokokostil' (Gerok, Jugenderinnerungen 182) ausgezeichneten, aber doch recht unjugendlichen und platten, in Wielands satirisch-witzelndem Tone vorgetragenen Märchen von Musaeus wiederholt ganz hübsch für die Jugend bearbeitet worden; ebenso hat man ihr Swifts Reisen Gullivers, deren blutige Ironie ursprünglich wahrlich nicht für die Kinderstube bestimmt war, erschlossen, und auch der reiche, seiner üppigen Erotik und sittlichen Schlaffheit wegen zur Vorsicht mahnende Märchenschatz von 1001 Nacht kann in verständiger Auswahl und Bearbeitung die jugendliche Phantasie befruchten helfen.[1])

Auch die neuere Zeit hat uns manchen vortrefflichen Märchenerzähler geschenkt, dessen Dichtungen für jung und alt gleich erfrischend und herzerquickend sind, in erster Linie den gemüt- und humorreichen herzigen Kinderfreund Robert Reinick, und neben ihm Leander, Agnes Franz, Pauline Schanz, Mörike, Storm, Seidel, Baumbach, C. von Rohrscheidt, Sturm, Lohmeyer, Blüthgen, Lechleitner, Carmen Sylva und so manchen sonst, während das überkommene Märchengut neben zahllosen anderen in Colshorn, Bechstein, Kletke, Linz-Godin, Günther, Hoffmann, Engelmann, Wulf, Schalk verständnisvolle Bearbeiter gefunden hat.

Neben dem Märchen dürfen auch die hellenischen Sagengebilde zur Ergänzung herangezogen werden, ohne dafs dadurch das Bild unseres heimischen Volksglaubens verdunkelt zu werden braucht; denn in der Ausgestaltung dieser mannigfachen Fabelwesen ist die Volksphantasie in der Hauptsache bei allen Völkern ganz den gleichen Weg gegangen. Die Anlässe zu Mythenbildungen sind ja überall im wesentlichen die gleichen; überall wölbt sich der gleiche Himmel, strahlt die gleiche Sonne, braut der Nebel und wogt der Strom in gleicher Art. Landschaftliche Variationen fehlen natürlich nicht; im Norden mag das Dämonische des Nebels, im Süden die heitere Bläue des klaren Himmels den gröfseren Einfluſs geübt haben; im allgemeinen wird der Hinweis

[1]) Ich vermag die Bedenken von Barth in dieser Zeitschrift 1901 II 51 ff. dagegen ebensowenig zu teilen wie die überschwängliche Bewunderung von Jean Paul, Levana III § 125 und Tieck, Phantasus I 2.

auf eine Leukothea, einen Polyphem nur znr Bereicherung der Erkenntnis der entsprechenden deutschen Dämonen beitragen, und die Macht der Analogie, der Entwickelnng gleicher Bilder aus den gleichen Grundanschannngen ist für die Mythologie von der gröfsten Bedeutung, von viel gröfserer als alle angeblichen Entlehnungen und Urverwandtschaften. — So viel über mein Material. Bemerken mufs ich noch, dafs ich in allererster Linie die mitteldeutschen Sagensammlungen herangezogen habe; die aufserthüringischen und zumal die aufserdentschen sind nnr dann verwertet, wenn sie besonders interessante Parallelen und Ergänzungen boten.[1])

Die im folgenden vorgelegte Arbeit will aus der überreichen Fülle des Stoffes in einer auf eine ganz unmögliche Vollständigkeit verzichtenden Auswahl das Wichtigste über die Riesen und Zwerge zusammenstellen, während die luftigen Gestalten der Elfen, Nixen u. s. w. einer späteren Gelegenheit vorbehalten bleiben. Sie ist erwachsen ans dem Unterricht, aus einer zweistündigen Lehrprobe, die ich als Mitglied des Jenaer Gymnasialseminars 1897 in Quinta gehalten habe, und die aus dem in früheren Stunden und hänslicher Lesung beschafften Apperceptionsmateriale die vielen Einzelzüge in das auch jetzt benutzte Schema (Namen, Äufseres, Wohnort, Lebensweise, Verhältnis zu den Menschen, Eigenschaften) reihenweise zusammenfafste und mit einer Vergleichung von Zwergen und Riesen schlofs. Sie will dem Lehrer, der auf den verschiedenen Unterrichtsstufen gelegentlich den Volksglauben beachten und mythologische Belehrungen vermitteln will, den erforderlichen Stoff und, in sparsamster Beschränkung, auch die Handhaben zn weiterreichender Orientierung darbieten.

Vollkommen abgesehen habe ich von allen Mythendeutungen. Die Auswahl unter den massenhaften Systemen ist freilich reich genug, die sich seit den antiken Phantastereien eines Euhemeros oder Palaiphatos und der Stoa bis zn den rationalistischen Erklärungen der Aufklärer wie Bahrdt hinziehen und namentlich im XIX. Jahrh. eine beängstigende Vielgestaltigkeit angenommen haben. Jedes tritt auf mit dem Anspruch auf alleinseligmachende Gültigkeit und schlägt alle die vielgestaltigen mythischen Gebilde über den engen Leisten der gerade erkorenen Schablone. Während die allegorische Methode der Görres und Kreuzer nachgerade abgewirtschaftet hat, stehen die elementaren Dentnngen noch in hoher Blüte. Es ist auch in der That am wahrscheinlichsten, dafs z. B. die Riesen und Zwerge die Verkörperungen der bald freundlichen, bald verderblichen Naturkräfte sind, die Riesen 'die Dämonen des kalten, nächtlichen Winters, des unwirtbaren Hochgebirges, des Sturmwindes, der sengenden Hitze, des verheerenden Gewitters, des wilden Meeres' (Jiriczek, Deutsche Heldensagen I 200 ff.). Aber die Spitzfindigkeit und Einseitigkeit, mit der diese natursymbolischen Auffassnngen durchgeführt sind, hat auch sie in Mifskredit gebracht. Max Müller und Adalbert Kuhn wittern überall Sonnenmythen; wie der Wolf der Finsternis im Märchen die sieben Geifslein des Lichtes verschlingt, so sehen sie in allen Schöpfungen des Mythus ledig-

[1]) Ein Litteratur- und Quellenverzeichnis wird den Schlufs dieser Abhandlung bilden.

lich den Kampf zwischen den Mächten des Lichtes und der Finsternis verkörpert[1]); die Meteorologen wie E. H. Meyer und Gilbert verlegen den Schauplatz der mythenbildenden Phantasie in die Luft, alles verflüchtigt sich in Sturm und Nebel, überall spuken Gewitter- und Windriesen, selbst die Minyer von Orchomenos werden zu Baumeistern in Wolkenkukuksheim; Mannhardt fand allüberall Roggenwölfe und Korndämonen; Forchhammer hat die Ilias in Wasser aufgelöst, und so geht es weiter in lieblichem Wechsel. Auf die Schule gehören diese willkürlichen und einseitigen Deutungen am allerwenigsten; sie würden vielmehr der naiven Phantasie allzufrüh hindernd den Weg vertreten.

Ebensowenig vermag ich mich mit der heute dank den exakten Forschungen der vergleichenden Sprach- und Kulturgeschichte ziemlich überwundenen vergleichenden Mythologie zu befreunden, die einst in den tollsten Gleichungen und kühnsten Konstruktionen einer indogermanischen Mythengemeinschaft geschwelgt hat, weil sie die Möglichkeit der Entlehnung und die ungeheure Macht der Analogie ganz verkannte.[2]) Heute huldigt man mehr dem anderen Extrem und verwirft das, was den Mythenforschern alten Schlages die einzige Grundlage war, als künstliche, mehr oder minder wertlose Erzeugnisse priesterlichen Truges und hierarchischer oder gelehrter Spekulation. Ganz wo anders sollen die Quellen echten, unverfälschten Volksglaubens sprudeln, in Sage und Aberglauben der von aller Kultur unbeleckten Naturvölker; nur was auf diesem Prüfstein sich bewährt, hat aus der Mythologie der Kulturnationen den Anspruch, ernst genommen und als wahrhaft volksmäfsig gewertet zu werden. Wer in alle Tiefen der Folkloristik eingetaucht ist, der verachtet jede mythologische Forschung, die sich nicht von den Finnen und Lappen Rats erholt und ihre Beweisstücke aus den nur leider allzu unkontrollierbaren Berichten über die Religionen der Zulus und Feuerländer, der Eskimos und Huronen, der Singhalesen und Kariben zusammenträgt. Schwartz und Mannhardt stehen zwar auch auf dem Standpunkt, dafs der moderne Volksaberglaube den unverwandelten Glauben der Urväter darstelle, aber sie haben sich wenigstens auf erreichbare Völker beschränkt; die Anthropologen dagegen erklären aller 'traditionellen und offiziellen Mythologie' den Krieg aufs Messer. Wir sollen 'den Wilden als Repräsentanten der Kindheit des Menschengeschlechts in Anspruch nehmen'; 'zu Millionen leben noch Wilde und Barbaren, welche wie einstmals in rohen altertümlichen Formen die frühesten Naturdarstellungen des Menschen hervorbringen', auf der Basis 'der wilden Mythologie lassen sich die Mythen höher civilisierter Rassen als Kompositionen, die zwar aus gleichem Ursprung entsprossen, aber in künstlerischer Beziehung weiter ausgebildet sind, entwickeln' (Tylor, Die Anfänge der Kultur I 280 f. 312).

---

[1]) Sie verdienen die Satire von U. v. Wilamowitz, Euripides Hippolytos 25.

[2]) Man halte dagegen die vortrefflichen Ausführungen von Hehn, Kulturpflanzen und Haustiere[7] 333, Kretschmer, Einleitung in die Geschichte der griechischen Sprache 76 ff. Die Bedeutung der Analogie unterschätzt zu Gunsten einer viel zu weit gehenden Entlehnung Gruppe in seinen sonst bahnbrechenden und hochbedeutsamen Werken: Griech. Kulte und Mythen 78 ff., Griech. Mythologie 719 ff.

So liefern Fetischismus und Totem die Quadern zu dem stolzen Turm des Animismus, von dem aus die modernsten der modernen Forscher die weiten Gebiete der Mythologien aller Völker durchleuchten. Seelen- und Mahrenglaube, Alpdruck und Totenkult, das sind heute die Schlagworte und die Kategorien, in die wie vorher in das solare oder meteorologische Dogma selbst die naiven Zwerge, Riesen und Elfen mit der gleichen rücksichtslosen Einseitigkeit und Künstelei gepreſst werden. 'Irdische Realitäten', so behaupten die Animisten, 'spielen als zu wenig zauberhaft und geheimnisvoll im Mythus eine sehr bescheidene Rolle' (E. H. Meyer, Achilleis 449). 'Zwei Probleme beschäftigen den Menschen von je: Erstens, was macht den Unterschied zwischen einem lebenden Körper und einem toten? Was ist die Ursache von Wachen, Schlaf, Verzückung, Krankheit, Tod? Zweitens, was sind jene menschlichen Gestalten, die uns in Träumen und Visionen erscheinen?' (Tylor, Anfänge der Kultur I 422). Schon für die niederste Rasse ist die Seele 'ein dünnes, körperloses menschliches Bild ...; es vermag den Körper weit hinter sich zu lassen, um schnell von Ort zu Ort zu eilen; es ist meistens ungreifbar und unsichtbar, doch offenbart es auch physische Kraft' u. s. w. (das.). 'Die Lehre von der Seele, die sich auf die natürlichen Wahrnehmungen des Urmenschen gründet, gab der Lehre von den Geistern erst den Ursprung ... Es scheint, als ob die Vorstellung von einer menschlichen Seele, einmal von dem Menschen ergriffen, als Typus oder Vorbild gedient hat, nach welchem er ... seine Ideen ... von geistigen Wesen im allgemeinen gestaltet hat, von dem winzigsten Elfen ... bis hinauf zum grofsen Geiste, dem himmlischen Schöpfer und Lenker der Welt' (das. II 108 ff.). Da nun Seelen und Gespenster, selbst schemenzart und nebelgleich, in Luft und Wind ihr Spiel zu treiben scheinen, so vermag E. H. Meyer, der Meister kompilatorischer Mythenkritik, die Gewitterdeutung damit zu einen, und auch Ludwig Laistner steht dem nicht ferne. Er hat den animistischen Löseschlüssel zu dem Rätsel der Sphinx und zu allen mythologischen Problemen gefunden. Schlafzimmer und Bett sind die Geburtsstätten der Religion; 'des Alps war der Mensch so gewifs, wie seiner eigenen Glieder..., sein Gebaren kannte er, wie das der Nebenmenschen, ganz reflexionslos, aus der Anschauung. Erst indem er sich die Frage vorlegte, wo die ihn heimsuchenden Wesen zu Hause seien, begann das logische Geschäft der Schlufsfolgerung; er verwies sie hinaus in Feld und Wald', und so schlagen die Phantasien des Traumlebens um in Naturmythen, die nach dem Vorbild der älteren, unschcinbaren Alpmythen gebildet sind; 'seitdem Alpmythen leben, mag die Volksphantasie im geisterhaften Spiel des Nebels die nämlichen Gestalten zu sehen vermeint haben, von deren Dasein das typische Traumerlebnis untrügliche Kunde fortwährend ernente'.

Diese ganze heute fast kanonisierte animistische Theorie, die allen Götter- und Geisterglauben einzig und allein aus dem Ahnen- und Seelenkult ableitet, der das Gespenst und die Trude und der blutsaugende Vampyr die wichtigsten Dämonen sind, ist selbst in Werke wie Rohdes Psyche und Pfleiderers Religionsphilosophie eingedrungen; aber sie mufs die schärfste Ablehnung er-

fahren.[1]) Sie setzt für den Naturmenschen eine unglaubliche Abstraktionsfähigkeit voraus, ein grübelndes Reflektieren, das dem naiven Naturkinde so ferne als möglich liegt. Ein moderner Mythолog behauptet freilich, die Forschung müsse 'die Einheit als Naturnotwendigkeit in aller menschlichen Religionsentwickelung nachweisen'; aber richtiger urteilt Wundt, dessen den Mythus behandelnden Band seiner Völkerpsychologie wir mit Spannung erwarten dürfen, dafs nicht alle mythologischen Vorstellungen einer Quelle zu entstammen brauchen (Ethik 59 ff., besonders 61). Mythologie und Religion, wenigstens in ihrer ältesten Form, ist Fülle und Mannigfaltigkeit und alles andere eher als starre Einseitigkeit, vielmehr Anschaulichkeit in allem Reichtum ihrer Formen, unmittelbare lebensvolle Anschaulichkeit ohne jede Reflexion. Die qualvolle Frage nach dem Verbleib und den geheimnisvollen Lebensäufserungen der entschwundenen Seele kann all die phantasiedurchtränkten Schöpfungen des Volksgenius, die wir Mythologie nennen, niemals erklären. Die Phantasie, 'Jovis bewegliche, immer neue seltsame Tochter', die um Berge und Wälder, am Himmel und in des Wassers träumenden Fluten ihr Zauberspiel treibt, und die allerdings auch des Schlummernden Geist wunderlich beschäftigt und um die einsamen Cypressen des Kirchhofes und um das zerbröckelte Gemäuer düsterer Ruinen gespenstische Ranken flicht, der auch der spukhafte Zug der Wolken sich auflöst in kämpfende Geisterheere und riesenhafte flatternde Gestalten, sie ist die Mutter der Religion[2]); ihr wird

> Altar des liebhchsten Dankes
> Des gefürchteten Gipfels
> Schneebehangener Scheitel,
> Den mit Geisterreihen
> Kränzten ahnende Völker (Goethe, Harzreise),

oder, wie derselbe Goethe zu Eckermann sagt: 'Wir sehen auf Erden Erscheinungen und empfinden Wirkungen, von denen wir nicht wissen, von woher sie kommen und wohin sie gehen. Wir schliefsen auf einen geistigen Urquell, auf ein Göttliches, wofür wir keine Begriffe, keinen Ausdruck haben und welches wir zu uns herabziehen und anthropomorphisieren müssen, um unsere dunklen Ahnungen einigermafsen zu verkörpern und fafslich zu machen. So sind alle Mythen entstanden, die von Jahrhundert zu Jahrhundert in den Völkern fortleben.' Das ist gesundes Verständnis der Mythologie.[3])

Aus den bisherigen Darlegungen ergiebt sich für uns die Berechtigung,

---

[1]) Mit der animistischen Verstiegenheit geht Usener, Griech. Götternamen 253 scharf und gründlich ins Gericht. Ähnlich urteilt trotz einzelner Zugeständnisse Gompers, Antike Denker I 12 ff.

[2]) Ich stimme in den Hauptgedanken überein mit Biese, Die Philosophie des Metaphorischen 34 ff. 42 ff. (vgl. dens., Entwickelung des Naturgefühls bei den Griechen 9 ff., Pädagogik und Poesie 167 f., 280), dessen Schlagwort 'Die Metapher ist die ursprüngliche notwendige Anschauungsform des Denkens' die mythologischen Probleme hell beleuchtet

[3]) Vortrefflich wird das 'innere, glühende, heilige Leben der Natur', das sie mit zahllosen Gestalten bevölkert, geschildert im Werther 1. Buch 18. August. Vgl. auch Tasso II 1.

neben den eigentlichen mythologischen Quellen und den Volkssagen auch die poetischen Schöpfungen alter und neuer Zeit in weitem Umfange mit heranzuziehen. Nicht nur, dafs manche Dichter wie Arndt, Kopisch, Hertz unmittelbar aus dem lebendigen Volksglauben schöpfen und wertvolle Ergänzungen des wissenschaftlich gesammelten Materiales bieten, die Grenzen zwischen Mythus und Poesie sind überhaupt fliefsend, beide sind Zwillingsgeschwister. Beiden wird das Abstrakte gegenständlich, das Leblose beseelt. Für die älteren Zeiten ist oft gar nicht zu sondern, was die Phantasie des Dichters ersonnen, was der Volksgeist in naiver Gläubigkeit sich ausgedacht hat. Die Mythen sind selbst Dichtungen; die Poesie hat schon Herder die Muttersprache der Völker genannt. Wer erzählt uns denn von der goldenen Zeit,

Da ein uralter Baum auf grüner Wiese
Dem Hirten und der Hirtin Schatten gab ...
Wo klar und still auf immer reinem Sande
Der weiche Flufs die Nymphe sanft umfing,
Wo in dem Grase die geschenchte Schlange
Unschädlich sich verlor, der kühne Faun,
Vom tapfern Jüngling bald bestraft, entfloh?

Wer anders, als des Menschen Kraft, im Dichter offenbart? Und wer bürgt uns dafür, dafs die tiefsinnige kosmogonische Spekulation der Hesiodischen Theogonie, die wir an die Spitze der hellenischen Götterlehre stellen, etwas anderes ist als ein freies Gedankenspiel des Dichterphilosophen von Askra, vergleichbar den kühnen Systemen eines Herakleitos oder Parmenides und Anaxagoras? Oder wer will erweisen, dafs der Pandoramythus, den heute der Erfinder des genialen Menschen auf das gleiche Prokrustesbett wie Faust und Hamlet spannen will, etwas anderes sei als eine geniale Allegorie, von dem weltflüchtigen Grübler, den ein freudlos Schicksal unter die stumpfen Bauern Böotiens verschlagen und des Erbes beraubt hat, ersonnen, die Fülle des Elends auf dieser Erde zu erklären, der nicht einmal die Hoffnung, ein freudiger Stern, leuchtet, ersonnen freilich in poesievoller Intuition, nicht mühsam zusammengequält wie der Herakles am Scheidewege des Prodikos, aber eben doch blofs ersonnen? Und auf der andern Seite: Was unterscheidet denn den Dichter, der die Naturgebilde vergeistigt und beseelt, von dem mythenbildenden Menschen der Vorzeit? Was bei diesem naiv geschieht, in harmlosem Kinderglauben, dafs er ringsum Leben und Bewegung spürt, dem Kinde gleich, das ja auch überall im Toten und Leblosen seine lebendige, handelnde, treibende menschliche Umgebung wiederfindet, das vermag beim Dichter die überwältigende Kraft des *ἐνθουσιασμός*, dazu reifst ihn die Begeisterung fort mit unwiderstehlichem Flügelschlage. Was bei dem Manne des goldenen Zeitalters das Dasein erhöht vom Morgen bis in die nächtigen Träume, das ist für ihn freilich nur das Geschenk seltener Stunden heiliger weltentrückter Verzückung; aber wenn ihn die Muse küfst, dann glaubt er an all das märchenhafte Geistergetön, das ihn aus Bach und Hain umrauscht, und in seiner Seele wiederholen sich jene uralten geheimnisvollen Vorgänge geheimnisvoll wieder, die in grauer

Vorzeit Wald und Heide und den weiten Weltenraum mit bunten Bildern füllten.[1])

Geheimnisvoll und unerklärlich bleiben freilich diese Vorgänge, heute wie am ersten Tag. Aus nie entdeckten Quellen strömen sie wie des Gesanges Wellen; die innersten Schächte des Menschenherzens, wo die Phantasie ihr unnahbares, unergründliches Reich aufgeschlagen hat, wird nie des nüchternen Kritikers mattes Gruhenlicht erhellen, und so möge man nicht von mir erwarten, dafs ich mich auf den schlüpfrigen Boden der Mythendeutungen wage und mit zweifelhaften, mehr oder minder bestechenden Erklärungen nach dem wohlfeilen Kranze des Scharfsinnes hasche. Was bei solchen Forschungen Brauchhares herauskommen kann, das ist wesentlich eine Typenlehre der mythologischen Erzeugnisse und eine Mythengeographie; aher dafür mufs erst das Material gesammelt und gesichtet sein, und ich stimme Wilhelm Hertz durchaus bei, der als Ziel seiner geistvollen Studie über den Werwolf festsetzt: 'Ich denke nicht daran, die schwierige Frage über den Ursprung der Sage lösen zu wollen, sondern hin überzeugt der Sache weit mehr zu nützen, wenn ich die Kenntnis des reichhaltigen Materials zu fördern suche, welche jeder endgültigen Deutung, sofern eine solche überhaupt möglich ist, vorausgehen mufs.' Goldene Worte, die heute leider vergessen scheinen, hat vor mehr denn 50 Jahren auch Weinhold in der Einleitung zu den Sagen von Loki gesprochen: 'Ich wage mich nur mit zögerndem Fufse auf den Boden der mythologischen Untersnchungen; denn er ist glatt und schlüpfrig und mehr als einer hrach auf ihm Hals und Bein. Dichterischer Sinn und verständige Mäfsigung sind ein notwendiges Reisegepäck, dazu das lehendige Bewufstsein, dafs die Erzeugnisse verschiedener Zeiten uns vorliegen, die mit historischer Kritik zu hehandeln sind. Ein einseitiger Standpunkt schlägt dem Mythologen sogleich ein Bein unter; er mufs die Sagen mit durchleben, die ganze innere Krisis der Vorzeit mit durchringen, sich hineinfühlen und hindurchschmiegen, will er der Gewifsheit nahe kommen, dafs er die Mythen recht erkannt hat.' Nicht die Genesis des Mythus ist die Hauptsache, oh der Held die Sonne oder die Sturmwolke oder was sonst wiederspiegelt, sondern die Geschichte des Mythus, die historische Entwickelung und Verzweigung der Sage, nicht die vage, irrlichternde Hypothese, sondern die ernste, geschichtlichen und philologischen Geistes volle Quellenforschung. Nicht bei dem Naturforscher und Naturphilosophen soll der Mythologe in die Schule gehen, sondern bei dem Historiker und dem Interpreten der litterarischen und archäologischen Überlieferung. Nicht auf Ergebnisse um jeden Preis und um jedes Opfer besonnener Kritik kommt es an, sondern auf die Feststellung der Grenzen, bis zu denen die Forschung vordringen kann, und wo ihr ein unwiderrufliches Halt entgegentönt, nicht auf eine Verdichtung der tausendfältigen Mannigfaltigkeit zu

[1]) So sagt Tylor, Anfänge der Kultur I 209 f.: 'In den Augenblicken des Lebens, wo der civilisierte Mensch die Fesseln der trockenen Wissenschaft abwirft und zu den Träumen des Kindesalters zurückkehrt, öffnet sich ihm aufs neue das uralte Buch der beseelten Natur. Das, was für uns Dichtung ist, war dem ältesten Menschen Naturanschauung'

einer chimärischen Einheitlichkeit, sondern auf die Anerkennung und Ordnung der überquellenden Fülle. Nicht die Arbeiten der Mythologen von Fach, die nur als Stoffsammlungen von Wert sind, sondern die mythen- und sagengeschichtlichen Forschungen, wie sie mein hochverehrter Lehrer v. Wilamowitz im Herakles, Usener in den Griechischen Götternamen, Maafs im Orpheus, Dieterich in den Nekyia, Rohde in der Psyche, Oldenberg in der Religion des Veda, Weinhold in einer ganzen Reihe von Schriften geboten haben, sind die wahren Muster.

Mein Ziel ist ein viel bescheideneres; wie ich auf alle Mythendeutungen verzichte, so sehe ich auch gänzlich ab von allen Etymologien, obwohl da billig zu erraffender, aber nur allzurasch welkender Lorbeer an allen Bäumen hängt. Ich will mehr statistisch vorgehen, den Stoff einigermafsen übersichtlich sammeln und die oben geforderte Typik und Geographie der von mir zu behandelnden Dämonenwelt wenigstens in Andeutungen anbahnen.

Das Hauptgewicht aber lege ich bei meinen Zusammenstellungen auf die Erkenntnis des geistigen Lebens unserer Vorfahren, auf die kulturgeschichtliche Seite. In dem Gegensatze der rohen, gesetzlosen Riesen zu den in allen Künsten bewanderten, monarchisch regierten Zwergen liegt gleichsam die ganze Entwickelung der menschlichen Kultur beschlossen. Sehr mit Recht sagt Usener in der Einleitung seines bahnbrechenden Werkes über die griechischen Götternamen: 'Es sind die Kindheitsstufen der Völker, auf denen sich volkstümlicher Glaube bildet und zu mythischen Formen gestaltet: alles, was in dieser Zeit das Gemüt des Volkes erregt, die ganze Aufsenwelt, ... selbst die Fortschritte der äufseren Kultur, wie Entdeckung des Feuers und Anfänge des Ackerbaues, das alles lebt als Niederschlag im Mythenschatze des Volkes fort; denn jedes Neue und Unbekannte tritt ja zunächst als ein göttliches Wesen an jene Menschen heran. Der Stoff der Mythologie fällt also völlig zusammen mit der inneren oder geistigen Vorgeschichte der Kulturvölker ... Der mythologische Stoff wird ein Kapitel der Kultur- oder Geistesgeschichte.' Lange vor Usener hat ganz ähnlich schon Mannhardt, Wald- und Feldkulte II 209 f. geurteilt: 'Zwar dauerte die Kenntnis der objektiven Naturanlässe fort, welche die Bildung ihrer Gestalt (der wilden Männer) im Volksgeiste beeinflufst hatten, doch im allgemeinen verdichtete sie sich zu Spiegelbildern der wilden ursprünglichen, von der Herrschaft der Kultur gebändigten und unterworfenen, aber noch nicht veredelten Natur als Prinzip; weiterhin wurden sie zu ideellen Typen jener auch im höchsten Kulturleben nie aussterbenden Menschengattung, welche, von Naturkraft strotzend, die Schranke der Sinnlichkeit und des niederen Geisteslebens nicht zu durchbrechen, in das Reich der Ideen und wahren Humanität nicht einzudringen vermag. Sie dienen deshalb den Vertretern der letzteren als Folie.'[1])

[1]) Vgl. auch Wilh. Müller, Geschichte und System der altdeutschen Religion 269 315 332; Weinhold, Altnordisches Leben 4 ff.; Golther, Handbuch der germanischen Mythologie 159 165; Wundt, Einleitung in die Philosophie 86 f. In ähnlicher Weise habe ich die Kyklopen und Phäaken für kulturgeschichtliche Erkenntnis verwendet, Lehrpr. 62 67 ff.

Kaum irgendwo läfst sich der Jugend so deutlich wie hier die Geschichte des Menschengeschlechtes an bezeichnenden Typen darstellen: die Riesen vertreten die ältesten, primitivsten Anfänge, sie sind die 'Personifikationen des Ungeheuren und Ungestümen, Finstern und Feindseligen' (Uhland, Der Mythus von Thor), die Zwerge dagegen der Endpunkt der Entwickelung.[1])

Den gleichen Gegensatz und Entwickelungsgang verkörpern in der eddischen Mythologie die Kämpfe der Asen gegen die Riesen, wie Uhland im Mythus von Thor und in der Abhandlung über die Vanen, Weinhold in seinen geistvollen Untersuchungen über den Vanenkrieg und die Riesen gezeigt haben. Hier sind namentlich die Kämpfe Thors von Bedeutung. Thor, der Vernichter der Riesen, der Schirmer ländlicher Kultur, der Gott der norwegischen Bauern gegenüber dem eleganten schwedischen Handelsgott Freyr und Odin, dem Träger der höchsten geistigen Kultur, ist selbst einer Riesin Sohn und trägt noch riesische Züge genug. Er ist 'eine ausgeprägte Individualität, der richtige Raufbold voll persönlicher Kraft und Abenteuersucht'[2]), und entwickelt ganz wie seine Gegner die ungeheure Kraft und den ungeheuern Appetit, der dem Hünen eignet; wie sie zeigt auch er geistige Beschränktheit und Mangel an Gewandtheit und Redekunst. — Ebenso stellt in der hellenischen Göttersage der Gegensatz der Titanen und Giganten zu den Olympiern den Kampf dar, den die Barbarei gegen die sittliche Weltordnung und die Kultur führt. Auch in Herakles, dem griechischen Riesenbekämpfer, dem Seitenstück zu Donar, steckt noch ein gut Teil riesischer Art, zumal in dem plumpen Tolpatsch des Satyrspiels und dem derben Kraftmenschen, zu dem die Kyniker ihren Heiligen verzerrt haben. Er wie Donar verkörpern den noch fliefsenden Übergang der Menschheit aus rohen Urstufen zu höherer Gesittung, noch durchsetzt mit den Schlacken des alten Barbarentums, aber doch schon auf nutzbringende und segenstiftende Thätigkeit gerichtet.

Um zu unserem Ausgangspunkte zurückzukehren, so bleibt es unsere Hauptaufgabe, die Schüler von unten herauf mit den lebendigen, konkreten Gestalten des Glaubens der Vorfahren und zum Teil noch des heutigen Volksaberglaubens bekannt zu machen, um ihre Phantasie zu befruchten, ihren geschichtlichen Sinn zu entwickeln, aber nicht, sie in die Streitfragen über die psychologischen Grundlagen der Mythologie einzuführen. Es sind vielmehr die vornehmlich von Frick immer und immer wieder erhobenen Forderungen zu beachten: Anschluſs an den Erfahrungskreis des Kindes, vor allem Anknüpfung an das Heimatgefühl, an heimische Sitte, an Volksglauben und Volkssage, und Bearbeitung dieses Stoffes nach seinen typischen Elementen, Herauslösung der stamina, stete Hervorhebung des Charakteristischen, 'um so den Sinn zu bilden und zu kräftigen für deutsches Wesen' und deutsche Art und 'einen festen Grundstock von fruchtbaren, stets wachsenden Eindrücken, Empfindungen, Vor-

[1]) Verwandte Gedanken finden sich schon in der bekannten Vorrede zum Deutschen Heldenbuche, wo nacheinander Riesen, Zwerge, Helden entstehen.

[2]) Lippert, Die Religionen der europäischen Kulturvölker 224.

stellungen, Urteilen und Strebungen nationalen Gehalts in dem Gemüt des Schülers entstehen zu lassen'.

Von Heinzel- und Wichtelmännchen hat ja schon jeder Knabe einmal gehört; in dem heimischen Dorfe kennt er vielleicht den Schuppen, in dem die Kobolde hausen. Er getraut sich wohl des Nachts nicht auf den Kirchhof, weil dort ein knochendürres Gespenst in weifsen Laken umgeht, und schleicht schaudernd am Weiher im Walde vorbei, wo die Elfen tanzen und die Irrlichter huschen. Im benachbarten Berg, erzählte ihm die Grofsmutter, hütet ein graubärtiger Zwerg unendliche Schätze, die auch er heben kann, wenn er die blaue Wunderblume findet. Er denkt noch daran, wie er sich als kleiner Bube vor dem schwarzen Riesen oder dem Butzemann gefürchtet hat, der die unartigen Jungen im grofsen Sacke wegträgt, und was derartige, das Volk heute noch in gleicher Weise wie die Ahnen aufregende Spukgestalten mehr sind.[1]) An diesen reichen, altvertrauten und gerade darum so fesselnden und anlockenden Gedankenschatz müssen wir anknüpfen, den der Zögling mit sich bringt aus dem Elternhaus, dem heimischen Dorf, der heimischen Flur. Wir sollen ihn nicht gering achten, nicht mit täppisch rauher Hand unterdrücken; denn, um mit Wilhelm Raabe zu reden, 'wohl sind alle Kinder Sonntagskinder; in jedem liegt ein Keim der Fähigkeit, das Geistervolk zu belauschen; aber es ist freilich ein zarter Keim, und das Pflänzchen kommt nicht gut fort unter dem Staub der Heerstrafse und dem Lärm des Marktes'. Aus dem unendlichen Sagen- und Märchengut der lebendigen Gegenwart dürfen wir dann — mit Takt und Vorsicht freilich — Rückschlüsse ziehen auf den Glauben unserer Vorfahren, auf die gewaltigen Götter sowohl, denen sie in Furcht und Zagen ihre Geschicke anvertrauten, wie auf die bunte bald gütige, bald feindliche Welt der Zwerge, Elfen und Nixen, von denen sie sich rings umgeben und umwoben glaubten, mit denen sie zusammenhausten als friedlichen Hausgenossen.

Doch es ist Zeit, diese allgemeinen Betrachtungen abzubrechen und zu unserem eigentlichen Gegenstande zu kommen.

Kapitel I. DIE ZWERGE

Namen. Zwerge, in Mitteldeutschland von Franken bis Schlesien auch Querge, Quarge, Querxel u. s. w.; Wichte oder Wichtelmänner, in Thüringen gelegentlich Wuchtel (Hertel, Thüringer Sprachschatz s. v.); Heinzel- oder Heinzemännchen; Unterirdische, besonders im nördlichen Deutschland; Erd- oder Bergmännlein; Gnomen; Kobolde; Graumännlein; Nissen; Pucks; Nörglein. — Weitere Namen bei Gelegenheit im Texte.

Äufseres. Gröfse. Die Zwerge sind ganz klein. Alberich in der Ortnitsage, der trotz seiner 500 Jahre wie ein Kind aussieht, ist noch ein Riese

[1]) Man vergleiche die schönen Worte Jean Pauls über die Poesie des Aberglaubens bei Fischer, Jean Paul II 237 f., Mörike, Maler Nolten II 83, Matthias, Aus Schule, Erziehung und Unterricht 396.

gegen die anderen. Zwerg ist nur ¼ so grofs wie der Fürstensohn (Colshorn 76), 3 Spannen lang ist der Kobold im Keller Baumbach, Sommermärchen 165; die Lilliputaner Swifts sind 6 Zoll lang. In den Volkssagen dreschen oft 7 oder gar 9 Zwerge in einem Backofen, ohne sich die Köpfe einzuschlagen. Die bretonischen Feen sind grofs wie ein Reiterstiefel (Hertz, Spielmannsbuch 60).

Häufig sind die Zwerge nur einen Finger lang: Däumlinge oder Fingerlinge; so in Ostpreufsen v. Tettau und Temme 157. Grimms Märchen erzählen von Daumerling und Daumesdick, vgl. auch Bechsteins Märchen. Daumesdick setzt sich ins Ohr der Pferde, schlüpft in ein Mauseloch und in ein leeres Schneckenhaus, wird mit dem Heu von der Kuh gefressen und von einem Wolf verschlungen; Daumerling rüstet sich mit einer langen Stopfnadel als Degen aus, wird durch den Dampf der Speisen aus einem Schornstein herausgetrieben, kriecht in Fingerhut und Tischritz, durch Spalten oder Schlüssellöcher in die Schatzkammer, wo er sich unter einem Thaler versteckt, wird von einer Kuh verschluckt und in eine Blutwurst gestopft und schliefslich von einem Fuchs aufgeschnappt. — Das Märchen vom Däumling ist uralt und allen Völkern eigen.

Mit den Siebenmeilenstiefeln
Schritt er schon durch manch Jahrtausend.
(Uhland, Romanze vom kleinen Däumling.)

Von Daktylen fabelten schon die alten Hellenen, ähnlich vom Halberbschen die Neugriechen (J. G. v. Hahn I 55, 300 ff., II 116), vom Halbfinger die Litauer (Schleicher 7 f.), vom palček die Slaven (Krek, Einleitung in die slav. Litteraturgesch. 232). Der Däumling ist ein Lieblingsheld der Romantiker. Tieck hat im Phantasus seine Geschichte dramatisiert; das reizendste romantische Dänmlingsmärchen aber ist Immermanns Tulifäntchen. Dies 'Zwergenknirpslein, fingerlang und fingerdick' zieht unter dem Schutz einer gütigen Fee in brennendem Drang nach Ruhm und Abenteuern in die Welt und vollbringt als Fliegentöter und Riesenbezwinger glorreiche Heldenthaten, die man bei Immermann im einzelnen nachlesen möge.

Auch die Tiere der Zwerge sind natürlich ganz klein. Laurin reitet ein Rofs in Rehesgröfse. Das Bergmännlein bei Ruhla fährt in einem von Libellen gezogenen Wagen (König 88); Zwerge reiten auf Hirschkäfern, fahren in einem mit Mäusen bespannten Wagen (Seidel, Wintermärchen II 232 f. 308). Die Pferde der Lilliputaner setzen über Gullivers Hand, und ihre Gänse sind sperlingsgrofs. — Ich stelle hier noch einige weitere Proben der Zwerghaftigkeit der Lilliputer zusammen: 7 Fufs hoch sind die gröfsten Bäume; das ganze Land dehnt sich 6 Stunden weit aus, und die Stadt könnte Gulliver mit wenigen Steinwürfen zerschmettern. Sein Hut erregt den Schrecken der Zwerge; er ifst für 1824 Lilliputaner, 300 Köche und 200 Schneider arbeiten für ihn, und mit der Hand zieht er die ganze Flotte des Nachbarreiches fort.

Aussehen. Oft sind die Zwerge zierlich und niedlich: Grimms Märchen Die Wichtelmänner 1. 'Glattwangig, zart und wohlgestalt' ist Hertz' Bruder Rausch.

Der Tomte i Garden ist klein wie ein Kind
Und trägt mit Müh' einen Halm im Wind,
Er hat ein rot Käppchen und freundlich Gesicht. (Kopisch.)

'Von diesen kleinen Unterirdischen waren die gröfsten kaum eine Elle lang, ... aber sie waren von Gestalt und Gehärde freundlich und schön, mit hellen, lichten Augen und mit gar feinen und anmutigen Händchen und Füfschen' (Arndt I 151).

Ein Kerlchen spinneweb'ger Art,
Ein splitternacktes Wichtlein,
Sein Fleischlein rosig und schemenzart,
Die Äuglein blitzende Lichtlein.
Die Schrittlein sind so sanft und ring,
Kein Gräslein braucht sich zu bücken.
(Grasberger, Das Wichtlein.)

Meist freilich sind die Zwerge häfslich. Besonders charakteristisch sind ihre grofsen dicken Köpfe, nach denen sie in der Mark geradezu Dickköpfe heifsen (Wuttke 230). Die hessischen Hollen waren 'kleine Leute mit dicken Köpfen' (Lyncker 54); von einem kleinen, häfslichen Männlein mit einem gewaltig dicken Kopf und verfilztem Haar erzählt Witzschel 184. Vgl. auch Hauff, Zwerg Nase, Hertz, Spielmannsbuch 348.

Auch sonst sind Mifsgestaltungen der Zwerge nicht selten. So hat der Zwerg Schaihar in 1001 Nacht, Geschichte des Prinzen Achmed und der Fee Peri Banu, bei seinen $1\frac{1}{2}$ Fufs Länge einen über 30 Ellen langen, bis zu den Ohren aufgestülpten Bart, der fast das ganze Gesicht bedeckt. Seine Schweinsohren stecken tief in dem ungeheuer dicken Kopfe. Aufserdem ist er vorn und hinten mit einem Buckel behaftet, wie der triefäugige, sähelbeinige oberlausitzer Zwerg (Gräfse 250), und die neugriechischen Kalikantsaren (Schmidt, Volksleben 148). — Besonders viel wissen die Volkssagen von den mifsgeformten Füfsen der Zwerge, ihren Gänse-, Enten-, Ziegenfüfsen, die sie gern durch lange Mäntel verhergen (Montanus 99), his sie durch gestreute Asche entdeckt werden (Bechstein, Thür. Sagenhuch II 188). Den Zwergen sitzen die Füfse verkehrt, die Zehen nach hinten, die Fersen nach vorn (Wyfs I 319), einfüfsiger Zwerg Wolfs Zs. IV 168. Andere heifsen Plattfüfschen (Gredt 53).

Trotz ihrer winzigen Gestalt haben die Zwerge oft alte, runzlige, verwelkte Gesichter und lange weifse Bärte. So schon Alvissmol 2, Grimms Märchen Schneeweifschen und Rosenrot, Die Geschenke des kleinen Volkes, König 109, Witzschel 86, Wucke 430 444, Reinick, Prinz Goldfisch und das Fischermädchen. Zwerg mit 7 Ellen langem Bart Haltrich 85.

Ein Knappe, drei Ellen lang,
Stieg empor aus verschüttetem Gang,
War schon ein Männlein weifs und alt
Mit langem Bart und verschrumpfter Gestalt.

Aber die Augen glänzten ihm hell,
Schien auch sonst ein guter Gesell.
Hatte nicht Pferdefufs noch Schweif
Und war gepudert mit silbernem Reif. (A. v. Stolterforth.)

Der Zwergkönig Hibich ist ein 'alter Mann mit rauhem Haar wie ein Bär, einem sehr alten Gesichte und von kleiner Statur. Er hat einen eisgrauen Bart gehabt, und der ist ihm bis auf die Brust gegangen' (Pröhle, Harzsagen 56). Vgl. auch die Schilderung des Petermännchens bei Schwerin Bartsch 66 und Montanus 94: Bei einem sonst wohlgestalteten Zwerg 'war der Kopf übermäfsig grofs, reichte der Mund von einem Ohr bis zum andern, und die Züge waren so scharf, dafs das erdfarbene Antlitz einem sehr alten Männlein anzugehören schien.'

Kleidung. Mit Vorliebe tragen die Zwerge graue Kleider, daher der Name Graumännchen. So ist Baumbachs Kobold im Keller mit grauem zerschlissenem Kittel bekleidet. Graues Hutzelmännchen mit einem eisfarbenen Kittel Bechstein, Thür. Sagenbuch II 139. Grauweibchen treten auf in Zedlitz' Waldmärchen. — Den Kopf des Graumännchens deckt gewöhnlich ein rotes oder spitzes Hütchen. 'Grau die Jacke, rot die Kappe', so tragen sich Kopisch' Nissen. Das Schwarzwälder Graumännlein in Hauffs Märchen 'Das kalte Herz' trägt ein spitzes Hütlein, graues Wams, Pluderhöschen mit roten Strümpfchen. Zwerge in grauen Kleidern, nicht gröfser als eine Maus, mit roten Käppchen Seidel, Der Zwerg und die Gerstenähre. Gelegentlich begegnen wir auch Zwergen in ganz roter Kleidung, den Rotmützchen, Rotjäckchen, Rothosen, roten Jungen (Sommer 171). — Die grofsen oder spitzen Hüte sind für die Zwerge besonders charakteristisch. A. v. Droste-Hülshoff erzählt in den Bildern aus Westfalen von den Timphüten, kleinen runzligen Männchen in altmodischer Tracht, mit eisgrauem Barte und dreieckigem Hütchen. Das besonders bei Hildesheim heimische Hütchen ist 'ein kleines Männchen, so grofs wie ein einjähriges Kind, hat ein Hütchen auf, das einer umgestülpten Glockenblume oder einem Fingerhütchen glich' (Bechstein I 7). Hertz' Bruder Rausch ist

Von einem roten Hemd umwallt,
Ein rotes Hütchen in den Locken.

Häufig tragen die Zwerge die ihrer Beschäftigung entsprechende Tracht. So gehen sie in Bergmannskleidung, mit grauen Mänteln, ledernem Wams, spitzer Kappe, Hammer und Schlegel (Grimm, Deutsche Sagen 37). Die Erzmännchen bei Brotterode 'waren kaum einen Schuh hoch, trugen kleine spitze Hütchen, lederne Schürzchen und . . . langstielige Hämmerchen' (Wucke 88), die kleinen Leute in Carmen Sylvas gleichnamigem Märchen sind ganz kleine Männlein 'mit langen Bärten und ledernem Schurz und ledernen Kapuzen auf den Köpfen und einer kleinen Laterne an der Seite und im breiten Ledergurt eine Axt'. Reizende Schilderungen auch bei Zingerle, Sagen aus Tirol 68, Pröhle, Harzsagen 59. — Der irische Cluricaun ist als Schuster gekleidet, ein 'winziges altes Männchen mit gekremptem Hut und ledernem Schürzchen,

das von oben herabhing' (Grimm, Irische Elfenmärchen 109). — In den Alpenländern finden wir auch Zwerge in Hirtentracht, in 'langen Hirtenkleidern mit Salztasche für das Vieh und mannslanger Rute' (Vernaleken, Alpensagen 191).

Andere gehen gern in buntem Gewand, so Grimm, Die Geschenke des kleinen Volkes, V. v. Straufs, Die Zwerge, und besonders anmutig Robert Burns Graumännlein:

Graumännlein mit seinem niedlichen Ledersäckchen
Schält ein Weidenreis und macht sich Stiefel und Jäckchen,
Heidenröslein liefert ihm Hosen und Röckchen,
Lilienblätter werden ihm Hemd und Kravättchen,
Fliegenfedern schmücken sein kleines Hütchen.

Ein aschgraues Bergmännlein mit langem weifsem Bart nnd Haar hat einen schwarzen, rotverbrämten, mit einem gelben Gürtel umgürteten Talar und eine spitze, trichterförmige Mütze von smaragdgrüner Farbe (Gräfse II 301, vgl. Haupt I 191). — Besonderen Wert legen die Zwerge auf ihre Schuhe, die oft aus Glas oder Kristall (Arndt I 150 f., Schmitz 16) oder mit massiv silbernen, mächtigen Schnallen bedeckt sind (Grimm, Ir. Elfenmärchen 97 99).

Denn gar gern zieren sich die Zwerge mit prächtigem Schmuck. Ihre grauen Kleider sind besetzt mit blitzendem Gold und funkelnden Edelsteinen (Seidel, Das Hünengrab), und die Könige haben stets prachtvolle Kronen (Seidel a. a. O. nnd im Märchen Der Zwergenwald). Laurin trägt eine goldene Krone wie der Zwergenfürst Gübich oder Hibich (Harrys II 43, Grimm, Deutsche Sagen 29).

Wieder andere dagegen gehen in schäbigen Kleidern, selbst in Lumpen, so barfüfsig (Schleicher, Volkstümliches aus Sonneberg 70), barfüfsig und barhaupt (Bechstein II 215). Das Klabautermännchen in seinem roten zerfetzten Jäckchen zeigt solche Blöfsen, dafs es das Herz bewegt (Kuhn und Schwartz 15 und ganz ähnlich Zingerle 43, Wolfs Zeitschr. I 459). — Manche sind sogar ganz nackt: Grimm, Die Wichtelmänner, Grasberger, Das Wichtlein. Daher rühren die später zu besprechenden Kleidergeschenke dankbarer Menschen an hilfreiche Zwerge.

Wohnung. Meist hausen die Zwerge unter der Erde, in Bergen und Höhlen, wie Alberich im Nibelungenliede, und heifsen deshalb Erd- oder Bergmännchen und, zumal im Norden, die Unterirdischen. In allen Gegenden Deutschlands gelten Berge, Höhlen, Felsspalten als ihre Behausung.

Zeigt sich eine Felsenritze,
Ist auch gleich der Zwerg zur Hand. (Goethe.)

Vgl. auch die Bemerkungen von Wolf, Niederl. Sagen 577 und Hertz, Spielmannsbuch 60. So finden wir im Thüringerwald die Zinsen in den Zinselöchern (Bechstein I 5), Zinselhöhle und Zinselmännchen bei Sonneberg (Schleicher 77 f.), Zwerglöcher im Dolmar bei Meiningen (Bechstein II 65), bei Gera 106, Quergelhöhlen und Querlichlöcher bei Schleiz, Königsee, Arnstadt, Plaue 147 215 217 287, Zwerge im Giehichenstein (Colshorn 73). Vgl. ferner Grimm, Die Wichtelmänner 2, Schneeweifschen und Rosenrot, Blüthgen,

Die Zauberpfeife. Besonders reich an Bergzwergen sind natürlich gebirgige Gegenden, so die Alpenländer, wo das Eismännlein, der Fernerzwergl oder Fernernorgl über die Gletscherwelt gebietet (Laistner, Nebelsagen 205). In Thüringen ist neben Harz und Hörselberg (König 109) der Kiffhäuser ihr Lieblingsaufenthalt, und sie bilden hier das Gefolge des Barbarossa (Grimm, Deutsche Sagen 303, Bechstein II 253, Rückert, Barbarossa, Devrient, Friedrich Rotbart). Vgl. auch die Wohnung des Herzogs Ulrich, 'die Kammern der Zwerge', im 19. Kapitel von Hauffs Lichtenstein und für Rügen Wolfs Zeitschr. II 143, für Luxemburg Gredt 47 u. o.

In den Bergen erbauen sich die Zwerge herrliche Paläste, die der Karfunkelstein erleuchtet, heller als die strahlende Mittagssonne. Der Zwergpalast ist eine niedrige Säulenhalle mit den wunderbarsten Kristallbildungen wie tausend Leuchter, mit bunten geschliffenen Steinen künstlich ausgelegt (Seidel, Der Zwergenwald): 'Es war alles wie mit Perlen und Diamanten besetzt, so blitzte und funkelte es ... Die Wände des Zimmers waren mit grünen Smaragden getäfelt ... Sie setzen aber ihre Wohnungen ... mit den allerkostbarsten Edelsteinen aus, dafs es funkelt, als wäre es da ewig Tag.' Über den schier unendlichen Speisesaal war 'eine weite, gewölbte und mit Edelsteinen und Diamanten geschmückte Decke gezogen' u. s. w. u. s. w. (Arndt I 142 ff.). Mit Arndts Schilderung des Zwergenreiches im Innern der Erde berührt sich innig die von Kopisch, Die Önnerbänkissen:

Da blühen die Felder.
Da tobt nicht Krieg, nicht Sturm, nicht See,
Da fliefst's von Bächen.
Und Bäume wachsen und Früchte bunt,
So süfs wie ein Kufs von Kindermund,
Und Vöglein singen,
Und Hasen springen und Hirsche im Strauch,
Und Ringeltänzchen tanzen wir auch
Auf grünen Auen.
Was brauchen wir Sonne und Mondenschein?
Uns leuchtet ja der Karfunkelstein
Allmächtig, prächtig.

Scheffel im Trompeter von Säckingen beschreibt den Bergpalast der Erdmännlein:

Riesenhoch die Felsenwölbung,
Schlank gewundne Säulen senkten
Von der Erde sich zu Boden,
An den Wänden rankt in buntem
Formenspiel des rauhen Tropfsteins
Geisterhaftes Steingeweb.
Bläulich fahler unterirdscher
Farbenschimmer füllt die Räume,
Grell dazwischen auf der Steine
Kanten glänzt das Kienspahnlicht.

Die wunderlichen Tropfsteingebilde sind ihr Werk (Montanns 102). So wohnen schon in der Volospo 10 14 die Zwerge im goldnen Saal, und das Volksepos erschöpft sich in überschwänglichen Schilderungen von Laurins Palast mit seinem herrlichen Rosengarten in den Dolomiten. Weitere sehr anziehende Beschreibungen unterirdischer Zwergpaläste bieten Colshorn 76, Carmen

Sylva, Die kleinen Leute, König 97, Pröhle, Harzsagen 60, Harrys II 44 74, Montanus 96 ff. 108. Überbleibsel alter Mauern und Burgen gelten als Reste ihrer Schlösser Gredt 47 55 60 62.

Vielfach leben die Zwerge im Walde: Schneewittchen, Die goldene Gans, Die drei Männlein im Walde (Colshorn 155), in oder unter Bäumen, im Gebüsch und unter Wurzeln (Hebbel, Siegfrieds Tod II 7, Mannhardt, Wald- nnd Feldkulte I 61 f.), so in hohlen Eichen oder unter dem Buschwerk in Seidels Märchen Der Zwergenwald, Die kleine Marie, Das Hünengrab.

Doch auch im Innern tief, in Felsenspalten,
In Bergesgrotten, welch ein reges Walten!
Die Hülsenelfen thaten Küferdienste,
Die Rankenelfchen waren so beschäftigt,
Die Wurzelelfchen tief im Berg gekräftigt,
Sie mufsten frischen Saft und Wasser tragen
Und Maientau zu all den Lustgelagen.
(Roquette, Waldmeisters Brautfahrt.)

'In den hohlen Kopfweiden wohnten die grauen Holzmännchen' (Sohnrey, Friedesinchens Lebenslauf 112). — Die Wurzelmännchen schildert aufs reizendste Reinicks Märchen Die Wnrzelprinzessin: 'Das waren niedliche menschenähnliche Geschöpfchen, der gröfste vielleicht eine Spanne, der kleinste einen Finger lang. Sie wohnten im Sommer in Mooslauben und unter hohen Farrenkräutern, im Winter verkrochen sie sich zwischen Baumlöcher ... und Felsspalten. Ihre Kleidung war fein und zierlich. Die Männerchen trugen Moosröckchen und Mooshöschen, die Weiberchen Kleider von hübschen bunten Blnmen und Spinngewebe, je nachdem es warm oder kalt war ... Immer hatten sie viel zu thun, mufsten ihre Strafsen in Ordnung halten, Vorräte sammeln, auch trieben sie gern allerlei Kurzweil, stellten auf dem Bach, der durch ihr Land flofs, grofse Wasserfahrten in Nufsschalen an, jagten sich mit Grashüpfern und Maikäfern nnd führten nach dem Gesange der Vögel die zierlichsten Tänze anf.' Zu ihnen stellen sich die Lausitzer Bnschmännchen (Haupt I 40).

In diesem Zusammenhange mögen kurz erwähnt werden die Alraunen, die wunderlichen, Glück bringenden Ausgeburten der Mandragorawurzel, die unter dem Galgen wachsen und von zauberkundigen Menschen ausgegraben werden, um ihnen Geld und Gut zuzutragen: Galgen- oder Geldmännlein, Tragerln (Vernaleken, Österreichische Mythen 258 ff.), Galgejongen (Wolfs Zeitschr. III 171). Schon Grimmelshausen im Simplicissimus kennt sie; im Jahre 1575 schickt ein Leipziger seinem Bruder ein glückbringendes 'Alruniken oder Erdmännlein' (Knhn, Die Herabkunft des Feuers und des Göttertranks 106 f.). Fouqué hat den Stoff in seinen Erzählungen Mandragora und Das Galgenmännlein novellistisch behandelt, und Freiligrath, Die Tanne, sagt:

Tief in ihren (der Tanne) Wurzelknollen,
In den faserigen, brannen,
Winzig klein und reich an tollen
Launen hausen die Alraunen.

Weiteres über diese Kobolde findet man u. a. bei Wolfg. Menzel, Geschichte der deutschen Dichtung II 160 ff., Söhns, Unsere Pflanzen 93 ff., Maurer 93 178.

Vielfach weilen die Zwerge nur des Nachts und ungesehen auf der Erde, am liebsten in menschenleeren Gegenden, wo sie ungestört ihr Wesen treiben können, wie's ihnen gerade behagt (Colshorn 114 f.), denn 'die Wichtmännlein lassen sich selten sehen und sind gar scheu' (Zingerle 54).

> Nie des Menschen Aug' sie sieht,
> Sie fliehn beim Frührotscheine. (Hocker 53.)

Zumal in der Johannisnacht, der von je mit allem Zauber der Sage umwobenen Mittsommerzeit, wagen sie sich aus ihren Klüften auf die Oberwelt, und ebenso in den Zwölfnächten, in denen aller Spuk los ist, wenn der wilde Jäger über die Erde dahinbraust und Frau Holle mit dem Heer der Heimchen Umzng hält, vgl. Grundtvig II 24 ff. — Auch die Angst, von der Sonne versteinert zu werden, verscheucht 'das stille Volk' (Grimm, Deutsche Sagen 30 31) des Tags von der Erde. 'Tageslicht tötet den Zwerg', heifst es im eddischen Alvissmol 46 (vgl. Grimm, Deutsche Sagen 32, Mythologie 518 f., Uhland, Mythns von Thor, 6. Abschnitt). Auch andere Ursachen verjagen die Zwerge von der Erde, so das allen Geistern verhafste Glockenläuten, 'die grofsen welschen Schellen' (Hertz, Bruder Rausch, Ibsen, Peer Gynt, Hauptmann, Die versunkene Glocke, Willmann, Didaktik II 399, Rochholz, Alemann. Kinderlied 58, Alexis, Die Hosen des Herrn von Bredow I 10). Alles laute Geräusch und Lärmen ist ihnen verhafst, wie Kreischen und Peitschenknallen (Colshorn 119 ff.), Trommelklang (Kopisch, Die Trommelmusik), das Rollen des Donners (Kopisch, Die Önnerbänkissen), Schiefsen (Liebrecht, Zur Volkskunde 319, Colshorn 76). Ebenso flüchten sie vor dem menschlichen Bergbau, weil sie in ihm einen Eingriff in ihre Rechte sehen (Bechstein I 106 251, II 48), und sogar vor der Eisenbahn (Rochholz 123), schliefslich überhaupt vor allem menschlichen Treiben, das sie in ihrer Einsamkeit stört, 'in dem Mafsstabe, dafs die Gegend mehr angebaut und der Wald ringsumher gelichtet wurde' (Montanus 100, vgl. Hertz, Bruder Ransch, 1. Abenteuer).

Besonders zahlreich ist schliefslich die Schar der Hausgeister, der Kobolde, Heimchen, Heinzelmänner, Wichtel, Nissen u. s. w., über die Freybe, Lehrproben 21, schöne Bemerkungen gemacht hat. Sie wohnen in den Scheunen und Ställen, den Winkeln und Schuppen der Häuser, in den Dachkammern, im Keller u. s. w. Ich erinnere mich aus meiner Jugend aus Gerstungen bei Eisenach, dafs wir Kinder in einem Schuppen des von uns bewohnten, als Amtsgericht dienenden alten Schlosses Heinzelmännchen fürchteten (vgl. Bechstein I 97 104). Storm erzählt in der Einleitung zn den Geschichten ans der Tonne, er habe als Kind geglaubt, der Nifs Puck (vgl. Müllenhoff 319 ff.) schaue aus der Stallöffnung des Hofgebäudes seines Vaters in Husum heraus, und derselbe sagt im Sommermittag:

In der offnen Bodenluck,
Benebelt von dem Duft des Heues
Im grauen Röcklein nickt der Puck;

ähnlich in der Novelle Ein Bekenntnis, Asbjörnsen 27 und Kopisch, Der Puck:

Er bammelt mit den Beinen
Dort aus der Luck.

Koholde wohnen unter der Diele (Sommer 24), im Holzstall (Birlinger I 49), in oder unter Viehställen (Kopisch), nnd bitten daher vielfach um Verlegung der Ställe, weil dadnrch ihre Wohnungen verunreinigt und unbrauchbar würden (Kopisch Die Nissen, Strackerjahn 397); in unterirdischen Kellern und Gewölben haust das Kellermännlein (Grimm, Deutsche Sagen 40, Birlinger I 39, Bechstein I 127, Baumhach, Der Kobold im Keller, Hertz, Bruder Rausch), ein anderer Hauszwerg in der Dachkammer (Andersen, Der Kohold und der Höker), andere im Hausgehälk (Zingerle, Sagen aus Tirol 349) oder in verfallenem Mauerwerk, in Mauervertiefungen und unter Steinen (König 64), und Brücken (Gredt 422), in Brnnnen (Weinhold, Quellenverehrung 23).

Auffallend gerne weilen die Zwerge an den Feuerstätten, unter dem Ofen, auf dem Herde nnd im Schornstein (Wolfs Zeitschr. I 400). Durch eine Öffnung unter dem Feuerherde kommen sie hervor (Kuhn und Schwartz 322), oder sie hocken auf der Ofenbank (Schleicher, Volkstüml. aus Sonneberg 74). Des Nachts richten ihnen gutherzige Bauern das Lager an der Herdstelle und heizen vor dem Schlafengehen noch mal tüchtig ein, damit es die Kleinen des Nachts recht warm haben (Montanus 99). 'In dem Ofen knackten noch lange die kleinen Kobolde des Hauses über dem neuen Feuer, sie summten in dem Rauchfang, sie klopften an Thüren und Fenster' (Freytag, Soll und Haben II 276). 'Die Ofenmännlein sind kleine, kaum fingerlange Männlein mit roten Mäntelchen nnd Hütlein ... Sie wohnen unter dem behäbigen Kachelofen' (Birlinger I 57) oder im Schornstein (Blüthgen, Die 7 Haulegeisterchen). In Dickens Weihnachtsmärchen 'Das Heimchen am Herde' sitzt das Heimchen, ein elfenhaftes, zartes Wesen, der Genius von Haus und Herd, auf dem Herde und zirpt mit dem summenden und zischenden Theekessel um die Wette. — Mit Vorliehe schlagen solche Koholde ihre Wohnung in alten Burgen und Klöstern oder Kirchen (wie die Domgnomen im Strafsburger Münster Stöber, Oberrheinisches Sagenbuch 523) und verlassenen Gebäuden auf.

Still tanzen in Ruinen
Die Gnomen und die Fein,
Vom Glühwurm bleich beschienen,
Den abendlichen Reihn. (Matthisson.)

Griechische Parallelen zu den deutschen Hausgeistern stellt zusammen Rohde, Psyche[2] I 155, littauische Usener, Altgriechische Götternamen 92 106, indische Oldenberg, Die Religion des Veda 62.

Noch im Volksglauben der Gegenwart spielen diese Hausgeister eine grofse Rolle. Wir kommen später auf sie zurück.

Lebensweise. Die Zwerge hausen meist scharenweise zusammen, daher die häufigen Pluralformen (Witzschel 105 184, Grefs 44 ff.). 'Es lebten ihrer oft eine grofse Menge zusammen' (Schmitz 15). Vgl. Hertz, Bruder Rausch, 1. Abenteuer.

Sie haben einen geordneten Hausstand, wovon die reizenden Schilderungen in Grimms Märchen Schneewittchen, das von Storm zierlich dramatisiert und von C. F. Meyer sehr anmutig auf sein eigenes Lieb angewandt worden ist, und 'Die 3 Männchen im Walde' zeugen, ferner Blüthgen, Die Zauberpfeife, Carmen Sylva, Die kleinen Leute, Colshorn, Der Goldschmiedegesell, Rochholz, Naturmythen 110, wo jedem Zwerg in der Hauswirtschaft, Küche, Milchwirtschaft u. s. w. eine besondere Aufgabe zufällt. 'Die Erdschmiedlein haben einen ganzen Haushalt im Berge' (Laistner, Rätsel der Sphinx II 107). — Viele Sagen lassen die Zwerge Brot und Kuchen backen (vgl. Kopisch, Die Önnerbänkissen, Wolfs Zeitschr. IV 431, Hocker, Moselsagen 54), wozu sie von den Menschen die Geschirre leihen und sich freigebig, oft freilich in neckischer Art revanchieren (Reusch 49 f.).

Sie leben in den gleichen Familienverhältnissen wie die Menschen:

Wir sind ein winzig Völkelein
Und haben Weib und Kindelein.
(Kopisch, Des kleinen Volkes Überfahrt.)

Die Zwerge kommen

Mit Kind und Kegel und Stuhl und Tisch
Und Kisten und Kasten und Flederwisch
Und trugen Kindlein wunderhold
Und Edelsteine und rotes Gold.

Sie 'waren verheiratet mit ebenso kleinen Erdweiblein und bekamen Kinder miteinander' (Meier 62). Zwergenehepaar schon im letzten Ruodliebfragment und ebenso bei Weida (Bechstein II 95). Eine entzückende Schilderung einer Graubündener Zwergenfamilie giebt Vernaleken, Alpensagen 206 f.: 'Diese Männlein erreichten kaum die Höhe von 3½ Schuhen, die Weibchen ... waren oft sehr schön und sangen lieblich. Ihre hellblonden, oft fast silberweifsen Haare liefsen sie frei wachsen. Kinder, die neben ihnen herliefen, banden sie an ihren Ärmeln fest. Anf diese Weise konnten sie die steilsten Berge erklimmen. Sowohl Männlein als Weiblein waren sehr schnell im Laufe ... Man liefs die Kinder an gezähmten Gemsen saugen ... Eltern und Kinder waren einander sehr anhänglich ... Sie hielten sich nur auf den höchsten Alpen und Bergrücken auf ... Sie nährten sich hauptsächlich von Gemsenmilch, Eiern der Schnee- nnd Perlhühner, und zur Sommerszeit waren die Heidelbeeren ihnen ein Leckerbissen ... Ihre Kleidnng bestand höchstens in umgeworfenen Fellen von Füchsen, Dachsen, Mardern ... Sie gruben aber auch Höhlen oder benutzten natürliche Höhlen und Felsrisse ... zu Wohnungen. Ihre gezähmten Gemsen liefsen sie stets frei weiden ... Morgens und abends

pfiffen sie ihnen . . ., und dann kamen die Gemsen an gewohnte Plätze, wo sie gemolken wurden.'

So feiern die Zwerge auch Hochzeiten wie die Menschen: Grimm, Des kleinen Volkes Hochzeitsfest, Deutsche Sagen 31, vgl. 35 42, Goethes Hochzeitslied, wozu man den niederdeutschen Bericht bei Colshorn 188 halten mag. Ein Schäfer wird hier von einem Zwergenvater gebeten, bei der Hochzeit seiner Tochter auf dem Dudelsack aufzuspielen. Er folgt und betritt eine schmucke Stube unter der Erde. 'Da wäre all Gäst toop, dat kribbeld vollup ... Na dem Etten dudeld hei de ganze Nacht dürch und all Lüd danzde und sprunge, dat er de Keddels so wippda.' — Ihre Kinder taufen die Zwerge unter grofsen Festlichkeiten und laden sich dazu gerne Menschen als Gevattern ein; statt zahlloser anderer Beispiele sei nur auf das inhaltsreiche Märchen von Colshorn, Die Zwerge im Schalks- und im Wohldenberge, verwiesen. Interessant ist, dafs wir in solchen Sagen die Zwerge als Anhänger des ihnen sonst vielfach verhafsten Christentums (Hertz, Bruder Rausch) treffen; sogar von christlichem Gottesdienst derselben wird berichtet (Grimm, Deutsche Sagen 27 32, Haupt I 34); Weihnachtsfest der Zwerge (Afselius II 334 ff.), christlicher Elbenfriedhof (Maurer 4).

Zu den Hochzeits- und Taufmahlen der Menschen kommen die Kleinen gerne als ungesehene und nnerbetene Gäste, die unter dem Schutze der Tarnkappen wacker mitschmausen, auch wohl einem Menschen die Teilnahme in ihrem Gefolge gestatten. Nur darf er nicht unbescheiden sein, sonst ziehen sie ihm die Tarnkappe weg und er wird sichtbar und dem Gespötte preisgegeben. Besonders ergötzlich schildert das kecke Treiben der Zwerge auf einer Menschenhochzeit Kopisch, Die Zwerge in Pinneberg.

Überhaupt feiern die Zwerge mit Vorliebe gemeinsame Feste mit Musik, Gesang und Tanz. 'Sie verstehen sich sehr wohl auf die Kunst vergnügt zn sein und ihr Leben lustig zu gebrauchen' (Arndt I 153, vgl. l 133 f. 139 148 ff., Grimm, Die Geschenke des kleinen Volkes, Seidel, Die Unterirdischen). Im Keller versammeln sich die pommerschen Üllerken. Einer sitzt auf einem Fasse und geigt, und 'die kleinen Leute tanzten und sprangen, dafs ihnen die Kittel um den Kopf flogen' (Jahn 77 100). — Wie die Elfen schlingen die Zwerge im Mondenschein ihre wundersamen Tänze 'im Grünen um Hügel und Bäche und Quellen und machen die allerlieblichste uud zarteste Musik' (Arndt I 212, Sommer 80 ff.). In klaren Moudscheinnächten kommen die Önnerbänkissen auf die grünen Dünen am Strand:

Oft klangen die Fiedeln und sang ein Chor.
Wipp, schlüpften sie aus dem Berg hervor
Zu Ringeltänzchen
Und ringelten hin und ringelten her,
Als ob hier lustige Hochzeit wär'
Am grünen Strande. (Kopisch.)

Die wundervollste Schilderung des Elbensanges und seiner Wirkungen dichtet Hertz im 2. und 3. Abenteuer des Bruders Rausch.

Sogar Staaten bilden die Zwerge, die von Königen beherrscht werden. So sind die Lilliputaner ein wohlgeordneter Staat unter einem Kaiser, mit Hofstaat, Trabanten, Kurieren und Ministern. Sie haben ein stehendes Heer (Garde, Manöver), eine Verfassung und wohlgeordnete Finanzen. Überall waltet Gerechtigkeit und Sitte, der Undank ist ein todeswürdiges Verbrechen. Die Schulen sind vortrefflich, die Wissenschaften (Mechanik, Mathematik) blühen. Ibsen im Peer Gynt schildert das Königreich der Trolle mit seinen Hoftrollen, Trollprinzen und -Prinzessinnen. — Die Volkssagen sind überaus reich an Zwergvölkern und Fürsten. Der Zwergkönig in Blüthgens Rabenonkel beherrscht ein Volk in unterirdischen Gängen, hat Minister, Stallknechte, Hoflakaien, läfst Steuern erheben u. s. w., ebenso ist das Volk des Zwergkönigs Eckwald organisiert in Linz-Godins Märchen Die Prinzessin im Kästchen. Vgl. auch Seidel, Das Hünengrab und Der Zwergenwald, Mörike, Der Schatz. In der Heldensage beherrscht Laurin Tausende von Zwergen und sogar Riesen, und Alberich sagt zu seinem Sohne Ortnit: 'Ich hân eigens landes mê danne diner drî.' Auf der Stoffelskuppe in der Rhön gebietet ein Zwergkönig, ein zierliches schwarzes Männchen, auf dessen Haupt ein Krönlein hell und sonnenlicht funkelt (Wucke 40). Die Bölersmännchen bei Arnstadt sind ein Volk gutartiger Zwerge, das einem Könige gehorcht (Bechstein II 293, vgl. Sommer 24). Frau Percht ha ist die Königin des Heimchenvolkes (Bechstein II 156, Börner 114). Auf der Nordseite des Harzes bilden viele Tausende von Gnomen 2 Zwergenkönigreiche (Grimm, Deutsche Sagen 152 153, vgl. 38), und in demselben Gebirge gebietet der sagenreiche Zwergkönig Hibich oder Gübich (Pröhle 56 ff.), wie an der Wupper der sangreiche und lebenslustige Zwergkönig Goldemar (Montanus 10). Auch der böhmische Haus Heiling, der aus Körners Novelle und Marschners Oper bekannt ist und auch von dem berüchtigten Romanvielschreiber Spiefs ausgeschlachtet wurde, ist ein Zwergkönig. — Andere Zwergvölker sind die Daktylen und Pygmäen der antiken Sage, die Arimaspen des Volksbuches vom Herzog Ernst, das bösartige Zwergvolk in Sindbads dritter Reise. — Wir finden also bei den Zwergen Familienleben und Staatenbildung ganz wie bei den Kulturvölkern.

Ich schliefse mit einer Stelle aus Peter II 4: 'Was das Leben der Bergmännlein im eigenen Betriebe betrifft, so treiben sie dort Beschäftigungen mancherlei Art wie gewöhnliche Menschen. Sie werden patriarchalisch regiert unter dem sogenannten Bergältesten. Er übt strenges Regiment, Schlag 10 Uhr mufs alles zu Hause in den Bergen sein.' Ähnlich Baader, Neuges. bad. Volkssagen 11.

Beschäftigung. In erster Linie sind die Zwerge Bergleute, schon in der Edda und im deutschen Märchen.

> Die hohlen Berge schröpfen wir,
> Aus vollen Adern schöpfen wir,
> Metalle stürzen wir zu Hauf,
> Mit Grufs getrost: Glückauf! Glückauf!
>
> (Goethe, Faust II 1.)

Freiligrath erzählt von den Alraunen (s. o.),

Die des Berges Grund befahren,
Ohne Eimer, ohne Leitern,
Und in seinen wunderbaren
Schachten die Metalle läutern,

und Scheffel, Trompeter von Säckingen, von den Erdmännlein:

Erdmännlein sind wir geheifsen,
Hausen tief in Kluft und Spalten,
Hausen tief im Höhlengrund,
Schleifen blank die Bergkristalle u. s. w.

Ferner Fouqué, Undine Kap. 4. Die Zwerge in Grimms Schneewittchen 'hackten nnd gruben in der Erde nach Gold'. Bei Ruhla 'hausen Zwerge tief in der Erde, heben Schätze und gewinnen Gold und Silber' (König 54). 'Eine Menge kleiner Bergleute stehen an der Winde und zerkleinern das Gestein' (aus Liebenstein, Bechstein I 251, Wucke 102). Bergbau treiben die Wispelmännchen bei Hofgeismar (Lyncker 44). Die Hüttenkobolde bei Rübeland im Harz helfen den Hüttenleuten in den Bergwerken, Eisenhütten und Schmieden (Pröhle, Unterharz. Sagen 9 f. 14, Kuhn, Westfäl. Sagen I 307, dazu Grimm, Deutsche Sagen 23 37). — Daher sind die Zwerge im Besitze ungeheurer Reichtümer. 'Alles Köstliche, wirklich oder nur erdacht, häufen Zwerge in unterirdischen Wohnungen an. Das ist noch jetzt Volksglaube' (W. Grimm, Deutsche Heldensage² 392, Grimms Märchen Schneeweifschen und Rosenrot, Bechstein II 215, Eisel 48). 'Die Unterirdischen wohnen recht eigentlich mitten nnter den Edelsteinen nnd sind die Meister des reichsten Silbers und Goldes' (Arndt I 144). Derselbe schildert ihre zierlichen goldenen und silbernen Schalen, Becher und Gefäfse, ihre Körbchen voll Dnkaten und Kästchen voll Kleinodien und kostbarer Steine, ihren Wagen ans grünem Smaragd mit diamantenbesetzter Decke (I 145 184). In der Schatzkammer der Zwerge 'lagen die wunderbarsten Edelsteine aufgehäuft und glitzerten, als wären sie von innen beleuchtet; denn eine Lampe hatten sie nicht' (Carmen Sylva, Die kleinen Leute). Aus der Heldensage sei nur an die Schätze des Andwari und Alberich, sowie an Laurins Reichtum erinnert. Das Ehrenmännlein breitet seinen Reichtnm im Sonnenschein aus und hat besonders viel schöne silberne Löffel (Schöppner II 28, dazu III 305 f. und Kopisch, Der Jäger am Mummelsee); alles Hausgerät der Zwerge ist von blankem Silber (Stöber, Sagen des Elsasses 4).

Vielfach sind die Zwerge Schatzhüter wie Alberich, so bei Mupperg im Koburgischen (Wucke 9 f., Bechstein I 80 102). Das Kistenmäunlein hütet einen Schatz (Birlinger I 38). — In ihrem Besitze ist die Wünschelrute oder blaue Wunderblume oder auch andere Pflanzen (Laistner, Rätsel der Sphinx I 322 ff., Söhns, Unsere Pflanzen 102 ff.), deren Besitzer unermefsliche Schätze erwerben kann, aber meist dnrch Zurücklassung derselben, 'des Besten', das er nicht vergessen darf, verscherzt: Bechstein I 6, II 173, Grimms Märchen Der Zwerg und die Wunderblume (Deutsche Sagen 303), Das Wasser

des Lebens. Bei Ruhla findet ein Bergmann die Wunderblume und erhält von einem Bergzwerg aus einem Kasten zahlreiche Kostbarkeiten (König 97). Ähnliche Geschichten spielen am Singerberge bei Arnstadt (Witzschel 86) und am Kyffhäuser (Witzschel 183, Grimm, Deutsche Sagen 23). — Vielfach lassen sich die Zwerge ihre Schätze nur ungern entreifsen (Eichendorff, Der Schatzgräber) und belegen Räuber und Raub mit furchtbarem Fluche, so den Nibelungenhort (Reginsmol, Wagner, Rheingold) und das Wunderschwert Tyrfingr (Hervarasaga Kap. 2), wie ja überhaupt nach uraltem Glauben seit der Bekanntschaft mit dem Golde alles Elend in die Welt gekommen und die selige Zeit geschwunden ist, so in der Volospo, Ovid, Met. I 140 ff., Vergil, Aen. III 55 f., Shakespeare, Timon von Athen IV 3. — Die schätzehütenden Zwerge vertreten vielfach die Venetianer oder Venediger, ebenso die weifsen oder Schlüsseljungfrauen, sogar der Teufel (Goethe, Der Schatzgräber), sowie Drachen und Hunde (Grimms Märchen Das Feuerzeug).

Eine Hauptbeschäftigung der Zwerge ist daher die kunstreiche Verarbeitung der Metalle. Die griechischen Daktylen, die littauischen Berstuken der Dainos sind Schmiedegeister. Schlacken von Steinkohlen sind die Reste der Schmiedethätigkeit der deutschen Zwerge (Colshorn 11, Montanus 121), künstliche Schmiede- und Töpferarbeiten, die in Gräbern gefunden wurden, ihre Erzeugnisse (Wolf, Beiträge II 312 f., Liebrecht, Zur Volkskunde 321). Zwerggeschmeide nennt das Volk in Norwegen den glänzenden Bergkristall (Maurer, Bekehrung des norweg. Stammes zum Christentum II 9). Die Zwerge 'trieben allerlei Hantierung; insbesondere aber verstanden sie das Schmieden aus dem Effeff' (Colshorn 243). 'Da rauchten, schnaubten, glühten und keuchten hunderttausend Essen, wo man hinsah, glühte es und wurde gehämmert ... Sprechen konnte man hier nicht. Die Kinder standen und sahen, wie die prachtvollsten schmiedeeisernen Sachen zu Tage gefördert wurden ... Die Vulkane und feuerspeienden Berge sind ihre Werkstätten, die Lava ist nur der Abfluss von dem, was sie nicht mehr brauchen können, die Schlacke, mit der nichts zu machen ist' (Carmen Sylva, Die kleinen Leute). — Besonders Goldschmiede sind die Zwerge, die die wundervollsten Kleinodien herstellen können. Sie sind 'sehr kunstreich und geschickt und können die künstlichsten Werke und Geschmeide machen, die ihnen kein Mensch nachahmen kann'. 'Sie wirken ihre Arbeit so fein und dünn wie die zarteste Blume aus ..., und sie können aus Silber und Gold Röckchen weben, von denen man schwören sollte, sie seien aus Sonnenstrahlen oder Mondschein gewebt; denn sie sind leichter als die leichtesten Spinnweben' (Arndt I 150 158). Von wundersamen Zwergenkunstwerken aller Art weifs die Edda, so Grimnismol 43, Skaldskap. 3, Gylfag. 43, dazu Ashjörnsen und Moe I 162 ff., Grimms Märchen Die goldene Gans, Linz-Godin, Die Prinzessin im Kästchen, C. v. Rohrscheidt, Sinnen und Minnen, Märchen und Märchenartiges 139, Mörike, Das Stuttgarter Hutzelmännlein, und der wunderbare Goldbecher der Önnerhänkissen mit seinen herrlichen Schildereien, auf denen 'die ganze Welt war darauf zu sehn in bunten Spiegeln' (Kopisch).

Einen Hecht von Golde schwer,
— Er stammt von König Artus her —
Ein Zwergen-Goldschmiedmeisterstück,
Wer's hat, dem bringt es eitel Glück,
Es läfst sich schuppen Jahr für Jahr,
Da sind's fünfhundert Gröschlein baar

hängt Mörikes Nixe Binsefufs der Fischertochter als Hochzeitsgeschenk ans Haus. — Andere Zwerge sind nicht Goldschmiede, sondern arbeiten für den einfachen täglichen Gebrauch. So sind sie Huf- und Pflugschmiede (Arndt I 204), die gegen ein kleines Entgelt das ihnen abends zur Reparatur vor die Höhle Gelegte des Morgens ausgebessert zurückstellen: Geyer 154, Colshorn 243, Montanus 121 (der Grinkenschmied, der bei der Rücklieferung der Arbeit am nächsten Morgen ein festes nicht zu hohes Honorar bestimmt), W. Müller, Geschichte und System der altdeutschen Religion 314, E. H. Meyer, Achilleis 679, Laistner, Rätsel der Sphinx II 64, und Waffenschmiede, deren Klingen 'zugleich biegsam wie Rohrhalme und scharf wie Diamanten sind'; ihre Harnische sind 'fest gegen Hieb und Stich, die Panzer leicht wie Spinnweben und doch undurchdringlich' (Arndt I 158). Siegfrieds Lehrmeister ist der Schmied Mime oder Mimer; der berühmteste Schmied der deutschen Sage ist Wieland. Ein Schwert aus seiner Hand zu besitzen, ist der höchste Ruhm germanischer Helden wie Wittichs und Beowulfs. Er ist 'der Fürst der Alben', der Schmiedefürst, von zwei Zwergen im Berge Kallava gelehrt, die trefflichsten Waffen und Kleinode zu schmieden (Thidreksaga 58).

In Gold fafst er glänzende Ringe
Und reihte am Baste die Ringe auf. (Volundarkvidha 6.)

Seine Gestalt verkörpert die Wertschätzung der Schmiede im Altertum; denn ihre Kunst war die wichtigste für den primitiven Menschen wegen der Waffen und Geräte, die er sich nicht wie die meisten anderen Bedürfnisse selbst fertigen konnte. Vgl. Weinhold, Altnord. Leben 93. Dieselbe stannende Bewunderung hat den griechischen Hephaistos (Schiller, Eleus. Fest) und Daidalos geschaffen, neben die man den Ea der Babylonier, den in allen Nöten vertrauensvoll angerufenen Gott der Schmiede und Künstler (Tiele, Geschichte der Religion im Altertum I 72 f.), und den biblischen Thubalkain 1. Mos. 4, 22 stellen mag. Den Schmied verfolgt durch die Sage der idg. Völker Schrader, Sprachvergleichung und Urgeschichte 224 ff. 230, Reallexikon der idg. Altertumskunde 727 f., dazu Zimmer, Altindisches Leben 252 f., Lippert, Die Religionen der europäischen Kulturvölker 167 387 f., Voigt, Zeitschr. f. vgl. Litteraturgsch. N. F. 5, 61 ff., Kögel, Deutsche Litteraturgesch. I 101 ff.

Auch zahllosen anderen Berufen widmen sich die Zwerge. So sind sie thätig in der Landwirtschaft (Grimm, Deutsche Sagen 469).

Sie schafften in den Feldern, in Haus und Hof und Stall,
Und Menschen, Vieh und Früchte gediehen überall

(v. Straufs, Die Zwerge auf dem Ahorn). 'Nach der Abendglocke kommen sie zur Feldarbeit herunter, sooft ein Regen der Frucht oder dem Hagel zu schaden drohe', und schneiden, wie bei Straufs, das Getreide, ehe das Unwetter schaden kann (Rochholz 131, Peter II 5 f.). Bei Arnstadt ackern die Bölersmännchen (Bechstein II 294). Ausführliche Schilderungen bieten Schöppner II 123 nnd Colshorn, Die Zwerge im Schalks- und im Wohldenberge. Hier machen die Zwerge aus der ödesten nnd unfruchtbarsten Heidegegend, die nur mit Heidekraut, Ginster und verkrüppelten Tannen bestanden ist, ein Paradies, indem sie Wasseradern unterhalb der Erde hinleiten und den Boden durch ihre nnterirdischen Feuer erwärmen. Die Saaten standen so dicht und kräftig, dafs man ein Wagenrad daran aufwälzen konnte, die Wiesen fanden nirgends ihresgleichen. 'Wo sie waren, gedieh alles prachtvoll, vorzüglich die Milchwirtschaft und Pferdezucht. Waren die Pferde recht rund und stark, so hatten sicher die Untererdchen ihre Hand im Spiele; denn sie holten das schönste Futter auf weiten Wegen her, welche die Menschen nimmer ergründen konnten' (Reusch 49). Vgl. auch Hertz, Bruder Rausch, 7. Abentener, Asbjörnsen 228 ff., Wolfs Zeitschr. I 263 ff. 290.

Anderwärts sind die Zwerge Hirten, zumal in den Alpenländern. Die Tiroler und Schweizer Almmännchen hüten die Gemsen und machen aus deren Milch Käse (Grimm, Deutsche Sagen 298), das Käsmandl oder die Kasermandl, die Sennhüttengeister, treiben auf einsamen Bergwiesen und in Alphütten ihr Wesen (Panzer II 40), hüten, buttern, melken und käsen (Vernaleken, Alpensagen 106) und lehren auch die Hirten die Kunst, gut und süfs zu käsen (Wolfs Zeitschr. I 291, III 34). Das Futtermännchen bei Rauis sorgt für die Herde des Schäfers (Börner 241).

In Weinbaugegenden arbeiten die Zwerge als Winzer und Küfer (Kopisch, Die Heinzelmännchen in Köln). So begegnet in Irland der Cluricaun als Kellergeist (Grimm, Ir. Elfenmärchen 82), im Elsafs das Weingeigerlein (Stöber, Sagen des Elsasses 14, Oberrhein. Sagenb. 320). Die Weinmännerchen sind 'eine gar lustige, flinke, arbeitsame Schar von kleinen fingerlangen Leuten, die für den Weinbau sorgen. Sie wohnen in den Weinbergen und Hügeln und hüten die Wurzeln. Sie arbeiten beim Schein kleiner Fackeln, die nicht gröfser sind als Stecknadeln' (Büchmann und Pomtow, Hopf und Pauls. für III^b, 1 ff.).

Im Keller zu Johannisberg,
Da tummelt sich Kobold und Zwerg,
Sie haben heut zu putzen,
Zu scheuern und zu stutzen,
Fünfhundert Stückfafs in der Rund,
Tief in des Waldgebirges Grund.
(Roquette, Waldmeisters Brautfahrt.)

Genauere Behandlung verdient vor allem 'die zahlreiche, vielnamige Schar der [illegible]undlichen, vertraulichen Hausgeister', der Wichtlein, Heinzelmänner, [illegible]tchen, Kobolde, Nissen, Nörglein u. s. w., dereu schon Luther in den Tischden und Fischart im Gargantua gedenkt. Frau Holle, die Schutzherrin alles

häuslichen Lebens, gilt als ihre Mutter (König 117, Gredt 52). In jeder menschlichen Thätigkeit sind sie heimisch; doch arbeiten sie meist unsichtbar unter dem Schutze der Tarnkappe oder des Nachts:

> Der geschäftige Hauskobold, der nächtlicher Arbeit
> Froh ist, wie Grofsmütter die Enkel lehren im Zwielicht. (Vofs, Luise.)

Nur an ihrem leisen, schlürfenden 'Kindertritt' (Hertz, Bruder Rausch) sind sie bemerkbar. — Sehr ergötzlich schildert ihr allseitiges Schaffen Kopisch, Die Heinzelmännchen in Köln, vgl. Colshorn 119 164 und Rochholz 125: 'Als die Zwerge dort oben (an der Grenze des Aargau und des Züricher Gebietes) wohnten, war ein solches Wohlleben im Lande, dafs man noch jetzt davon erzählen hört. Kam der Mäher des Morgens auf die Matte, der Pflüger auf den Acker, der Schnitter auf das Ährenfeld, siehe, da fand er die Arbeit oft halb, oft schon ganz gethan. Der Fuhrknecht sah am Morgen die Rosse gestriegelt und gefüttert, die Magd ihre Wäsche gewaschen und zum Bleichen in die Sonne gelegt, der Bäcker den Teig geknetet und schon in den Ofen geschoben, und dem Mühlknecht wurde die Nacht durch regelmäfsig das Korn aufgeschüttet, ohne dafs er sich umzudrehen hatte. Da brauchte der Fuhrmann nur anzuspannen, der Bäcker nur zu verkaufen, nnd Knecht und Magd konnten manches Stündchen länger schlafen, ohne dafs einem was am Lohne abging.' Ähnlich Schöppner II 153: 'Vieles wissen die Umwohner von Kehlheim im Altmühlthale und an den Ufern der Donau von den Zwergen oder Wichtlein zu erzählen, welche den Menschen als wahrhaft gute Geister in allen Hantierungen gerne hilfreich nnd nützlich werden. So hat es schon mancher Knecht erfahren, der abends müde von dem selbstbestellten Acker nach Hause fuhr, dafs er des Morgens das frische Feld gepflügt und wohlbestellt fand, weil dic Wichtlein mit Eggen, Pflügen und Säen für ihn gearbeitet hatten ... Wenn die Mäher sich abends zur Ruhe begaben, haben die Wichtlein frischweg ihre Sensen zur Hand genommen, und am Morgen lag zur Freude des Schnitters das Heu auf den Wiesen. Gar gerne haben die Zwerglein auch in den Häusern die Geschäfte der Hausfranen nnd Mägde übernommen. Ist einmal die Magd mit dem Aufspülen und Räumen nicht fertig geworden, war das Abspülen der Geschirre vergessen oder die Wäsche nicht ganz zum Aufhängen gekommen, gleich haben sich die Wichtlein abends eingefunden und die Nacht mit Spülen und Schwenken, Wischen und Waschen, Fegen und Scheuern bis zum anbrechenden Morgen gar emsiglich zugebracht, also dafs man Kasten und Schränke wohlgereinigt und Schüssel und Teller wohlgereinigt angetroffen.' Weitere anziehende Schilderungen Jahn 51, v. Tettau und Temme 258, Kuhn, Märkische Sagen 373, Schmitz 20, Meier 59, Baader, Nenges. bad. Volkss. 10 f.

Als Handwerker mancherlei Art sind die Hausgeister thätig. Mit Vorliebe helfen sie den Schuhmachern, wie Mörikes Stuttgarter Hutzelmännlein, der Pechschwitzer, und heifsen daher wohl geradezu Schuhschmiede (W. Grimm, Einleitung zu den ir. Elfenmärchen 363). Der irische Cluricaun ist ein emsiger Schuster (Grimm, Ir. Elfenmärchen 94 ff. 109 115 ff.). Kleines,

grün gekleidetes Männchen in einer unsichtbaren Schusterwerkstatt fertigt unzerreifsbare Stiefel (Vernaleken, Österreich. Mythen 190). 'Hatte jemand einen Schuh zerrissen und trug ihn am Abend mit etwas Geld vor ihre (der Zwerge) Höhle, so fand er ihn des Morgens, schön und solid repariert, wieder' (Schmitz 16). — Beim Bäcker in Pirmasens arbeitet ein Graumännlein:

Das heizt den Ofen, rührt sich tüchtig,
Es deckt die Diele, sieht das Mehl,
Und alles geht so flink und richtig,
Und Brot und Weck wird ohne Fehl.
Verschlafen oft und widerwärtig
Ist unser Meister aufgewacht.
Doch sieht die Arbeit stets er fertig,
Wie hat ihm's Herz im Leib gelacht. (Schöppner I 354.)

Die Hausgeister machen sich im häuslichen Leben nützlich, sie 'holen Wasser, hacken Holz, kochen, striegeln die Pferde, misten den Stall, holen Bier' (Grimm, Deutsche Sagen 71). 'Er hatte manchmal deutlich kleine Männchen mit grofsen Köpfen gesehen, die dort mit Besen und Schruppen hantierten. Es mochten wohl Heinzelmännchen oder dergleichen sein, die das Haus reinlich und im Stand hielten' (Seidel, Der Hexenmeister). Ähnlich waltet der Hausgeist auf dem Schlosse Woltersdorf bei Berga a. Elster in Küche, Zimmer, Waschhaus und Stall (Witzschel 105) und das Futtermännchen bei Leutenberg (Bechstein II 138). Besonders nett geschildert ist die zwerghafte Haushälterin (W. Grimm, Einleitung zu den ir. Elfenmärchen 438), die 'besonders geschickt war, bei Tische aufzuwarten. Die Sorgfalt, womit sie immer unsichtbar den Tisch deckte, war für Fremde ein unterhaltender Anblick: das Verlangte kam wie durch die Luft geflogen und setzte sich mit der gröfsten Geschwindigkeit und Geschicklichkeit auf die Tafel; an Reinlichkeit und Aufmerksamkeit war ihresgleichen nicht im ganzen Land'. Von den Nissen erzählt Kopisch:

Geister sind es, kleine Geister,
Aller Firlefanze Meister,
Kümmern sich um Gicks und Gacks,
Freuen sich des Schabernacks,
Wohnen in den meisten Fällen
Und am liebsten in den Ställen,
Hocken um die Ofenbank,
Striegeln auch die Pferde blank,
Holen Wasser aus dem Bronnen,
Werfen Kreuzer in die Tonnen,
Hält ein Knecht sich ordentlich,
Hilft der Nifs ihm sicherlich.

Der dänische Hausgeist Tomte i Garden, von dem ebenfalls Kopisch erzählt, besorgt alle häuslichen Pflichten, verstopft die Ritzen, wäscht und kämmt die Kinder, scheuert, füttert die Hühner, putzt das Vieh. Vgl. auch Kopisch Der Klopfer, Für den Hausgeist will gesorgt sein, Sommer 35, Montanus 70 ff. 90 ff. 93 ff. 97 ff. u. o. und vor allem die reizvollen Schilderungen der allseitigen Thätigkeit des emsigen Klosterkobolds im 2. und 5. Abenteuer von Hertz, Bruder Rausch. Ein origineller Hausgeist ist der Bieresel, der Bier herbeischafft (Wuttke 230), aber dafür auch sein Glas vorgesetzt haben will (Kuhn und Schwartz 423). Nachtschwärmer aber hafst er und hockt sich

gerne spät heimkehrenden Wirtshausgängern auf (Bechstein II 204, Eisel 123). Als Spukgeist erscheint er bei Altenburg (Geyer 156).

Namentlich die Mühlen sind reich an Hausgeistern aller Art (Grimm, Deutsche Sagen 76, Wucke 91, Bechstein I 5 7 253). Bei Sonneberg lehen Zwerginnen (Schlazlaas), die da alle Nächte 'fleifsig waren nnd haben gestrickt, genäht und geflickt'. Nur eine machte dumme Streiche und liefs mitten in der Nacht das Wasser ab (Schleicher 76). 'Im Nu war alles verrichtet; Gerste, die noch vorrätig in den Säcken stand, wurde hurtig eingeschüttet, die Stämpfel arheiteten rasch, das Zermalmte kam wieder in die Säcke, die Hämmer wnrden gesäubert, der Stampftrog ausgefegt, alles Getreide mit Öl gesalht, aller Stanb hinweggewischt, jeder Abgang in einen Kasten geworfen und endlich das Wasser abgestellt durch einen Ruck an der Kurhel, welche nach aufsen mit Rad oder Rinne zusammenhing' (Vernaleken, Alpensagen 229). Ähnlich in einer Schleifmühle bei Brotterode (König 44), nnd in der Raudamühle bei Eisenberg (Grefs 44 ff.). Einen Müller hei Solingen lehren dankbare Heinzelmännchen die Kunst des Schleifens und werden so die Begründer der weltherühmten Solinger Schleifereien; alle ihnen am Ahend hingelegten rohen Klingen sind am Morgen hlank und scharf geschliffen his auf den letzten Stahl (Montanus 99 f.).

In diesen Znsammenhang gehört auch der Klahautermann oder Kalfatters-, Klahattermann, Kaboutermann u. s. w. (Hildehraud in Grimms Wb. IV 888). Er ist aufser von Kopisch auch von Kruse und von Blüthgen, Terpitterchens Tochter, poetisch behandelt worden. Eine eigentümliche Sage über seine Entstehung meldet Rochholz, Deutscher Glaube und Branch II 135 f., dazu Wuttke 229 f., Hermann, Deutsche Mythologie 144 f., Arndt II 64 Wolfs Zeitschr. II 142 und die niederdeutschen Sagensammlungen.

Beim Steuermann sitzt er und wacht die Nacht
Und im obersten Mast, wenn das Wetter kracht ...
Hei, klettert er, sei die See auch grofs,
Klabautermann läfst kein Takelwerk los,
Er läuft auf den Raaen, wenn alles zerreifst,
Er thut, was der Kapitän ihn heifst ...
Ist's Wetter klar, und die Fahrt gelingt,
So nimmt er die Geige und tanzt und springt u. s. w. (Kopisch.)

Er 'ist ein kleines graues Männchen, kaum zwei Fufs hoch, aber kräftig und gedrungen, mit roten Pausbacken und hellen gutmütigen Augen, ist wie ein Matrose mit Picjäcke und Südwester bekleidet und trägt, so oft man ihn sieht, einen hölzernen Hammer in der Hand'. Er hilft schon heim Bau des Schiffes, das er bewohnen will, und hilft mit kalfatern. Daher der Name Kalfatermann. 'Er macht sich kenntlich durch sein Klopfen, bleibt das aus, so ist das ein sicheres Zeichen, dafs er verschwunden ist und das Schiff nicht zurückkehrt' (Strackerjahn 394 f.). Die Klabattermänuchen 'waschen das Schiff, helfen die Anker anfziehen n. a. mehr, und man hat nichts zu fürchten, als wenn das Klabartsmännchen das Schiff verläfst' (Kuhn und Schwartz 15). — An den

Klabautermann erinnert auch der Alberich der Ortnitsage, der auf der Reise nach Suders für gute Fahrt sorgt.

Den Übergang zu dem folgenden Abschnitt bilde das reizende Gedicht von Julius Lohmeyer, Hausgeisterchen, das deren Wesen erschöpfend schildert:

In Schlofs und in Mühle,
In Hütt' und Palast,
Da wohnen gar viele
Der Kleinen zu Gast,
Hausgeisterchen, Wichtlein
Mit treuen Gesichtlein,
In grauhraunen Fellen
Von Hamster und Maus,
Gar gute Gesellen,
Beschirmen das Haus.
Sie nehmen das Feuer
Am Herde in acht,
Beschützen die Scheuer
Vor Dieben bei Nacht,
Sie wehren die Elfen
Den Schlummernden ab,
Sie dienen und helfen
Treppauf und treppab.

Oft hört man im Dämmern
Im Schuppen ihr Hämmern,
Ihr Schnarren und Schleppen
Auf Gängen und Treppen.
Oft hört man im Keller
Gar hell ihre Teller,
Und Becherlein klingen
Zu flüsterndem Singen.
Die Hausfrau, die kluge,
Sie gönnt aus dem Kruge
Den Guten ein Schlücklein,
Vom Brotlaib ein Stücklein.
Doch darf man nicht schrecken
Die Kleinen und necken,
Mufs dankbar sich zeigen,
Fein still sein und schweigen,
Sonst fliehn sie und schwinden
Flugs nach allen Winden.

(Fortsetzung folgt)

BERICHT ÜBER DIE NEUNUNDDREISSIGSTE VERSAMMLUNG DES VEREINS RHEINISCHER SCHULMÄNNER IN KÖLN, DIENSTAG, DEN 1. APRIL 1902

Von Paul Brandt

Die diesjährige Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner fand in gewohnter Weise am Osterdienstag zu Köln in der Aula des Marzellengymnasiums statt. In seiner einleitenden Ansprache führte der Vorsitzende, Geheimrat O. Jäger-Bonn, aus, das verflossene Jahr sei wesentlich beherrscht worden durch die Proklamation der Gleichwertigkeit der drei verschiedenen Mittelschulgattungen; habe diese Gleichstellung bis jetzt, wie es scheine, auf die Universitätskreise einen besonderen Eindruck nicht hervorgerufen, so sei der Eindruck um so tiefer in den Kreisen der Lehrer selbst, in denen man — und das sei ein grofser Fortschritt — künftig unter Wegfall aller egoistischen Regungen ruhig darüber werde sprechen können, welche Schulart die Pflicht, für bestimmte Lebens- und Studiengebiete vorzubereiten, nach ihrer Organisation am besten erfüllen könne. Hieraus ergäben sich zwei wohlthätige Wirkungen. Einmal würden sich künftighin die Lehrer der verschiedenen Schulen wieder mehr nähern und sich mehr solidarisch fühlen können; sodann aber sei jetzt jede Schulgattung in der Lage, sich nach ihren eigenen Prinzipien auszuleben, so, dafs die spezifischen Kräfte ihrer Organisation sich voll geltend machen könnten. Jede der drei Gattungen, so meint der Vorsitzende mit Anspielung auf die Lessingsche Fabel von den drei Ringen, solle ihren Ring für den echten halten und die Kraft ihres Steines zu erweisen suchen. Freilich gebe es noch eine 4. und 5. Gattung, die den Anspruch machten, einen Ring zu besitzen, der die anderen an Glanz überstrahle, das Reformgymnasium und das Reformrealgymnasium, worüber er aber nicht sprechen wolle, da man sich vor zwei Jahren hier genügend ausgesprochen habe. Für das humanistische Gymnasium komme es vor allem darauf an, der unzweifelhaft bereits vorhandenen Buntheit der Stoffe zu wehren.

Damit war übergeleitet zu den von Oberlehrer Dr. Wiesenthal-Barmen aufgestellten Thesen über den geographischen Unterricht auf der Oberstufe des Gymnasiums, welche den Hauptgegenstand der Verhandlungen bildeten:

1. Ziel des erdkundlichen Unterrichtes auf der Oberstufe des Gymnasiums ist nicht Vermehrung der Einzelkenntnisse, sondern Förderung des erdkundlichen Verständnisses.
2. Zur Erreichung dieses Zieles bedarf es auf dem Obergymnasium weder einer abgesonderten Stunde, noch eines besonderen Fachlehrers, vielmehr genügt hier eine Teilung der Arbeit zwischen Physik- und Geschichtslehrer.
3. Der Geschichtslehrer bedarf zur Erklärung des Menschheitslebens in Vergangenheit und Gegenwart geographischer Bildung und Weiterbildung, für die im besonderen die Einrichtung von Ferienkursen wünschenswert ist.
4. Bei der Auswahl des Stoffes ist der 'praktische Nutzen' in dem Sinne zur Richtschnur zu nehmen, dafs die geographischen Grundlagen des heutigen Wirtschafts- und Verkehrslebens in erster Reihe berücksichtigt werden.
5. Die erdkundlichen Wiederholungen in Anlehnung an den Geschichtsunterricht sind nicht auf 2 × 6 abgesonderte Stunden zu beschränken, sondern organisch mit dem Geschichtsunterricht zu verbinden.

6. Was die Methode betrifft, so empfiehlt sich zur Kontrolle des häuslichen Atlasstudiums das Karteneztemporale allereinfachster Art, für die länderkundlichen Wiederholungen die vergleichende Gruppierung in der Klasse.

Nach einem von dem Thesensteller gegebenen kurzen Rückblick auf die Entwickelung dieses Unterrichtsfaches, welches von einem aggregierenden zu einem assoziierenden Charakter fortgeschritten sei, handelte es sich im wesentlichen um zwei Fragen: 1) Welches ist das Ziel des erdkundlichen Unterrichts auf dem Gymnasium? 2) Bedarf es zur Erreichung dieses Zieles eines besonderen Fachlehrers und besonderer Unterrichtsstunden? Als jenes Ziel bezeichnete These 1: 'nicht Vermehrung der Einzelkenntnisse, sondern Förderung des erdkundlichen Verständnisses', welches, wie der Antragsteller ausführte, auch an typischen Beispielen gewonnen werden könne. Aus der sich hierüber entspinnenden Debatte, an welcher u. a. Prof. Renfs-Köln, Direktor Cauer-Düsseldorf, Oberlehrer Pahde-Krefeld und Direktor Schweikert-M. Gladbach teilnahmen, ergab sich auch ohne besondere Abstimmung, dafs die überwiegende Majorität auf seiten des Antragstellers stand, wenn auch manche geneigt waren, als Ziel anzusehen: 'die Förderung des erdkundlichen Verständnisses unter oder durch Wiederauffrischung der Einzelkenntnisse'. Gegenüber den Klagen über die mangelhaften geographischen Kenntnisse der Abiturienten betonte Direktor Cauer, man dürfe nicht versuchen, die lernbaren Kenntnisse wieder auf eine abfraghare Höhe zu bringen, vielmehr liege das dringendste Bedürfnis vor, im Examen das Erlernbare wieder hinter dem Können zurücktreten zu lassen.

Auch in der 2. Frage stellte sich, und zwar diesmal auf Antrag von Direktor Cauer durch eine förmliche Abstimmung, die überwiegende Mehrheit auf die Seite des Thesenstellers, indem sie sich gegen besondere geographische, durch Fachlehrer zu erteilende Lehrstunden auf der Oberstufe des Gymnasiums aussprach; vielmehr genüge hier eine Teilung der Arbeit zwischen Physik- und Geschichtslehrer. Ersterem fielen die allgemeinen physikalischen und meteorologischen Erörterungen, alles andere dem Geschichtslehrer zu. Ein Geschichtslehrer, meinte O. Jäger, der nicht in der Oberklasse das geographische Interesse mit vertreten könne, sei eben kein richtiger Geschichtslehrer. Von vielen Seiten wurde auch der verhängnisvolle Einfluss geschildert, welchen die sogenannte wissenschaftliche Geographie auf den Betrieb des Unterrichts sich anmafse. Für das humanistische Gymnasium, führte der Antragsteller aus, sei das Ziel die Kunde von der Erde als Schauplatz geschichtlichen Lebens; wolle man die Geographie von der Geschichte trennen und sie dem reinen Fachlehrertum überliefern, so werde sie als angewandte Wärmelehre eine naturwissenschaftliche Disziplin. Direktor Cauer bedauert, dafs der Lehrplan der Geschichte für alle drei Schularten der gleiche sei, und ist bereit, der Geographie auf der Oberrealschule eine centrale Stellung einzuräumen wie etwa auf dem Gymnasium den klassischen Sprachen. Auf letzterem hiete auch die klassische Lektüre Anlässe genug, allgemeine geographische Verhältnisse wie Ebbe und Flut, Meeresströmungen u. s. w. in fruchtbarer Weise zu erörtern. Der Vorsitzende spricht sich, nachdem auch Direktor Schweikert vor Zersplitterung durch das Fachlehrertum gewarnt und eindringende konzentrierende Arbeit empfohlen hatte, zum Schlusse dahin aus: der geographische Unterricht der Oberstufe des Gymnasiums solle 'aufgehoben' sein in dem geschichtlichen und sich beschränken auf 'angewundte' Geographie, d. h. die Schüler sollen angehalten werden, überall das geographische Element zur Erklärung der Menschengeschichte herbeizuziehen und zu würdigen. Nach einigen Erörterungen über die Frage, wie weit der geographische Unterricht einen ntilitarischen Charakter tragen dürfe, wird die Debatte geschlossen und Herrn Oberlehrer Rick-Köln zu einem längeren Vortrag 'Über einige Unterrichtsgrundsätze beim Gymnasialunterricht' das Wort erteilt; von einer Debatte hierüber mufste der vorgerückten Stunde wegen abgesehen werden. In den Ausschufs wurde an Stelle der statutengemäfs ausscheidenden Mitglieder Moldenhauer und L. Stein-Kölu gewählt: Oberlehrer Marcks-Köln und Direktor Scheibe-Elherfeld.

BERICHT ÜBER DIE ELFTE JAHRESVERSAMMLUNG DES DEUTSCHEN GYMNASIALVEREINS IN BONN, MITTWOCH, DEN 21. MAI 1902

Von Paul Brandt

Für die diesjährige Versammlnng des Deutschen Gymnasialvereins hatte der Vorstand nach einigem Schwanken zuletzt Bonn als Ort und Pfingstmittwoch als Zeit gewählt, wohl in der Hoffnung, dafs abgesehen von der Wichtigkeit der Beratungsgegenstände auch der Zauber der rheinischen Musenstadt manches wanderfrohe Gemüt auch aus entfernteren Gauen des Vaterlandes herbeilocken werde. Durch diese Rechnung hat die Ungunst der Witterung einen Strich gemacht; immerhin war es eine nicht unansehnliche Zahl von Mitgliedern, welche sich nach einem vorausgegangenen Begrüfsungsabend am Morgen des 21. Mai in der Aula des Königlichen Gymnasiums zu ernster Beratung einfand. Der zeitige Vorsitzende, Geheimrat Oskar Jäger, begann seinen Vortrag 'Über die Stellung des Gymnasiallehrers in Staat und Gesellschaft' mit einem warmen Nachruf für Geheimrat Wilhelm Schrader, der, seinen Jahren Rechnung tragend, sich von der Leitung des Vereins zurückgezogen habe: er sei wie auf allen Gebieten, so auch für die besonderen Pflichten, die der Gymnasiallehrer dem politischen und gesellschaftlichen Leben gegenüber habe, von geradezu vorbildlicher Bedeutung. Alle Stufen des Lehrerberufes vom Probekandidaten bis zum Kurator einer grofsen Universität durchlaufend, ein Mann der Praxis zugleich und der Wissenschaft, als Mitglied des ersten deutschen Parlaments am politischen Leben in jener kritischen Zeit von 1848 unmittelbar beteiligt, ein aufrichtiger schlichter Christ und doch ein philosophischer Denker, ein Mann von wahrer *politesse du coeur*, so werde er uns auch ferner als leuchtendes Vorbild vor Augen stehn.

Zu seinem eigentlichen Thema übergehend hob der Redner sodann hervor, dafs von Stellung und Bedeutung des Gymnasiallehrers in Staat und Gesellschaft erst die Rede sein könne, seitdem sich der Gymnasiallehrerstand als ein eigener von dem geistlichen Stande emanzipiert habe; er erinnert an das Wort, das Balthasar Schuppius um die Mitte des XVII. Jahrh. sprach: 'So lange die Einbildung währet, dafs der *status scholasticus* notwendig verbunden sei mit dem *status ecclesiasticus*, so lange werden keine guten Schulen in Deutschland sein.' Wenn diese Trennung heutzutage im Prinzip und fast ganz auch in der Praxis vollzogen sei, so sei es die erste Pflicht des Gymnasiallehrers, über dieser erst so spät und so schwer errungenen Selbständigkeit seines Berufes zu wachen, der dadurch vielseitiger, freier und darum auch verantwortungsvoller geworden sei.

Eine noch gröfsere Wandlung jedoch habe sich in der Stellung des Gymnasiallehrers zum Staate mit der Wandlung dieses Staates selbst vollzogen. Vor 1848 von der Pflicht, am Staate unmittelbar wirkend mitzubauen, völlig ausgeschlossen, nach 1848 noch lange zum Schweigen verurteilt, wenn er sich nicht gar der rückläufigen Bewegung anschliefsen wollte, welche auf die politische Hochflut gefolgt war, dürfe, seitdem die entfesselten Dämonen des allgemeinen Stimmrechts einen oft mit wenig reinlichen Mitteln geführten Parteikampf heraufbeschworen haben, der Gymnasiallehrer sich nicht mehr der Pflicht entziehen, in dieses Parteileben Mäfsigung und Momente der Verständigung hineinzutragen, gerade weil sein Amt neben allen seinen anderen Vorzügen auch den habe, seine Träger in Geduld und objektiver Betrachtung der Menschen und Dinge zu üben und zur

Selbstbeherrschung zu zwingen. Diese Pflicht des Gymnasiallehrers gelte auch auf einem Gebiete, welches unglücklicherweise schon viel zu sehr Politik geworden sei: dem der Konfession; gerade die rheinische Lehrerwelt habe auf ihren Osterdienstagsversammlungen diese Mission seit 40 Jahren in rühmlicher Weise erfüllt: ohne dafs man die Gegensätze ängstlich oder feige vermieden hätte, sei es dort selbst in sehr bewegter Zeit nie zu einem einzigen bösen Wort gekommen. Dies möchte der Redner der Schulregierung ins Gedächtnis rufen, um ihr die Hände zu stärken gegen den da und dort immer wieder auftauchenden Unfug einer geistlichen Spionage und usurpierten geistlichen Kontrolle insbesondere des Geschichtsunterrichts. Demgegenüber müsse mit allem Nachdruck betont werden, dafs nächst dem, als dessen Werkzeug einst Sokrates sich bekannte und wir als Christen noch in viel tieferem Sinne uns bekennen, unser irdischer Auftraggeber kein anderer ist als der Staat, nicht die Familie, noch die Kirche, noch irgend eine Körperschaft oder Partei: hierauf beruhe unsere Kraft, aber auch unsere Verantwortung als Diener des nationalen Staates auch dem Elternhause gegenüber, das in unsere Rechte um so weniger einzugreifen versucht sein wird, je eifriger und geschickter wir selbst unser eigenstes Gebiet, unser Lehramt, ausbauen.

Zu dem zweiten Teile seines Vortrags, der Stellung des Gymnasiallehrers in der Gesellschaft, übergehend gedachte der Redner der Verdienste der Vereine akademisch gebildeter Lehrer um die Hebung des Standes und billigte nachdrücklich das Festhalten an dem Grundsatz der Gleichstellung mit dem Richterstand; nur dürfe man bei diesem berechtigten Streben nach gerechter äufserer Würdigung niemals die ideale Seite des Berufs zurücktreten lassen. Dem vielberufenen Ausspruch eines Ministers gegenüber, dafs der Richterstand vorgehe, weil er die Staatshoheit repräsentiere, repräsentiere oder verwalte der höhere Lehrerstand den Teil der Hoheit des Staates als des Organismus der Gesellschaft, der sich auf dessen nächste Zukunft, auf die Erziehung seiner Jugend beziehe, und ein freundliches Los sei ihm damit gefallen. Vielfach sei man geneigt, dem Gymnasium eine Art aristokratischen Charakters zuzuschreiben; in Wahrheit aber habe das Gymnasium einen gesunden demokratischen Zug, da seine Schülerschaft sich aus allen Klassen der Gesellschaft rekrutiere und so deren obersten Schichten stets neue, verjüngende Elemente zuführe. Diesen gesunden demokratischen Zug könne der Gymnasiallehrer fördern, indem er ihn teile: nicht sogenannte vornehme Lebenshaltung, sondern gediegene Einfachheit, Sinn für echte Kunst und Schönheit müsse unser Haus und mit ihm unsere gesellschaftliche Stellung bezeichnen. Viele andere und weit bessere Mittel als jenes Streben ständen dem höheren Lehrerstande zu Gebote, um Einflufs auf die Gesellschaft zu gewinnen, und er habe gröfsere Freiheit als jeder andere Stand, die Kraft und den Wert seiner Persönlichkeit jeder Umgebung gegenüber zu entfalten. Als solche Mittel nennt Redner wissenschaftliche Arbeit und öffentliche Rede, also Teilnahme an der allgemeinen Bildungsarbeit durch Vorträge, verständig bemessene Beteiligung an Vereinen, sowie schriftstellerische Thätigkeit, er warnt aber auch vor den Übertreibungen, Versuchungen und Gefahren solcher Bethätigung, insbesondere vor Überproduktion auf dem Gebiete der pädagogischen Litteratur. Im privaten Verkehrsleben dürfe der Gymnasiallehrer von dem vielleicht schönsten und wertvollsten Privilegium seines Berufes Gebrauch machen, dafs er, der es bekanntlich auf der Stufenleiter äufserer Ehren nicht besonders hoch bringen könne, dafür auch frei sein könne von der Eitelkeit der Titel und Dekorationen; auch stehe es ihm wohl an, wenn er in die konventionellen Formen, denen er sich wie alle Welt bequemen müsse, wieder mehr Wahrheit und Höflichkeit des Herzens lege. Eines freilich bleibe uns noch in vollerem Mafse zu erringen: die Anerkennung unserer Autorität als der Sachverständigen auf dem Gebiet der Erziehung, wie sie dem Arzt, dem Juristen, dem Techniker auf dem ihren ohne weiteres zugestanden werde; gelinge dies, dann werde unser Stand, der lange Zeit als der vorzugsweise gedrückte erschienen sei, vielmehr der freieste von allen sein.

'Als solche freie Männer', so schlofs der Redner, sind wir vor 12 Jahren zusammengetreten und treten wir auch heute zusammen, mit freudigem Mute, entschlossen, dem

modischen Gerede von solchen, die keine Verantwortung tragen und der nur in langer und schwerer Arbeit zu erringenden Sachkenntnis entbehren, uns mit der Kraft einer tiefen, in ernster Lehens- und Berufserfahrung gewonnenen Überzeugung entgegenzuwerfen und in den Kämpfen des Tages das Banner des Humanismus hochzuhalten, d. h. derjenigen Anschauung, welche im *genus humanum* nicht blofs die jetzt Lebenden sieht, sondern die Menschheit in ihrer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als ein ethisches Ganze betrachtet und diese Gedanken und seine Konsequenzen als Fundament der höheren Jugenderziehung gewahrt wissen will.'

Nachdem der Beifall, welchen die mit grofser Wärme und Überzeugungskraft vorgetragenen Ausführungen des Altmeisters der Pädagogik hervorriefen, verklungen war, wandte sich die Versammlung dem zweiten Punkt der Tagesordnung zu, den Thesen, welche Direktor Cauer-Düsseldorf 'Über die Stellung des geographischen Unterrichtes am Gymnasium, besonders über sein Verhältnis zum geschichtlichen' vorgelegt hatte. Naturgemäfs berührten sich die Verhandlungen über diesen Punkt vielfach mit denjenigen der rheinischen Osterdienstagsversammlung, die gewissermafsen als Vorspiel gelten konnte für die auf breiterer Grundlage fufsende Tagung des deutschen Gymnasialvereins. Namentlich konnte, wer dem Verlauf der Kölner Versammlung aufmerksam gefolgt war, kaum im Zweifel darüber sein, dafs die von Direktor Cauer aufgestellten Thesen im wesentlichen auf Zustimmung würden rechnen dürfen. Die Thesen selbst hatten folgenden Wortlaut:

1. Das Verlangen der Geographen von Fach, ihrer aufblühenden Wissenschaft einen wirksameren Anteil an der Bildung der Gedanken des jungen Geschlechtes zu verschaffen, ist berechtigt, kann aber nur im Rahmen der gegebenen Verhältnisse und in verständnisvollem Eingehen auf den didaktischen Grundcharakter der verschiedenen Schularten befriedigt werden.
2. Die Aufgabe der Geographie — ebenso wie der Geschichte — ist am Gymnasium eine andere als an den realistischen Anstalten: dort, besonders an der Oberrealschule, gebührt der Erdkunde eine centrale, beherrschende Stellung; am Gymnasium ist für sie nur Platz zu einer helfenden, also sekundären Rolle.
3. Aussichtslos wäre der Versuch, in den oberen Klassen des Gymnasiums noch neue geographische Kenntnisse zur Aneignung zu bringen; was hier für die Geographie gewonnen werden kann und soll, sind neue Anschauungen, Denkweisen, Fragestellungen.
4. Der Aufgabe, geographisches Denken zu lehren, können die in den offiziellen Lehrplänen bezeichneten Repetitionen dann dienen, wenn sie nicht mechanisch als solche abgetrennt, sondern organisch in den historischen Unterricht eingefügt werden, als geschichtliche Repetitionen nach geographischen Gesichtspunkten.
5. Der eigentliche Boden, aus dem die geographische so gut wie die geschichtliche Bildung Nahrung zieht, ist für das Gymnasium das klassische Altertum.
6. Wenn sich schon in allen Zweigen des philologischen Unterrichts gerade der oberen Klassen Gelegenheit bietet die Beziehungen zwischen Mensch und Erde den Schülern verständlich und wichtig zu machen, so bedarf es doch, als Grundlage, auch einer eingehenden Behandlung der alten Geographie von Griechenland und Italien.
7. Um eine gründliche Durchnahme der alten Geographie in Sekunda zu ermöglichen, ist es dringend notwendig, dafs der alten Geschichte wieder wie früher zwei Jahre eingeräumt werden.

Zur Begründung dieser Thesen führte der Antragsteller aus, dafs das Verlangen der Geographen von Fach nach einem wirksameren Anteil ihrer Wissenschaft an dem Lehrplan der höheren Schulen vielfach den Unterschied aus den Augen lasse, welcher zwischen den drei verschiedenen Arten derselben bestehe: nur im Rahmen der Eigenart einer jeden könne jenem Verlangen stattgegeben werden. Er bedaure, dafs auf dem Gebiet der Geschichte selbst die neuen Lehrpläne dem Gymnasium, dem Realgymnasium und der Oberrealschule ohne Unterschied dasselbe Lehrziel und dieselben Lehraufgaben zugewiesen

hätten. Wenn dagegen der Geographie im Lehrplan der real gerichteten Anstalten eine gröfsere Stundenzahl gewährt sei als auf dem Gymnasium, so sei dies der äufsere Ausdruck eines inneren Unterschiedes, der noch viel energischer durchgeführt zu werden verdiene. Die Oberrealschule, die das Prinzip der Geisteshildnng durch moderne und realistische Stoffe am reinsten darstelle, könne in der Geographie geradezu etwas Ähnliches erhalten, wie es das Gymnasium im klassischen Altertum habe nnd das Realgymnasium in der Kulturwelt der heiden grofsen modernen Völker immer mehr gewinne. Die Geographie könne das Centrum, die Sammelstelle hilden, in der Natur- nnd Geisteswissenschaften sich vereinigen und durchdringen, indem die Grundlage hier das wissenschaftliche Element hilde, wie dort, auf dem Gymnasium, das historische. Auf dem Gymnasium müsse sich die Geographie mit einer nur helfendea, sekundären Rolle begnügen; insbesondere seien auf den oberen Gymnasialklassen nicht in besonderen Repetitionsstnnden neue geographische Kenntnisse znr Aneignung zu bringen; es seien diese Repetitionen vielmehr organisch in den historischen Unterricht einzufügen als geschichtliche Wiederholungen nach geographischen Gesichtspnnkten. Aber als Grundlage für das Verständnis der Beziehungen zwischen Mensch und Erde bedürfe es auf dem Gymnasium einer eingehenden Behandlung der alten Geographie von Griechenland und Italien, nnd auch aus diesem Grunde sei die Rückgabe des zweiten Jahres alter Geschichte an das Gymnasium erforderlich. Damit würde zugleich ein wichtiger Beitrag zur Durchführung des im Kieler Erlafs vom 26. November 1900 ausgesprochenen Grundsatzes gegeben werden, dafs jede Schule sich ihrer Eigenart gemäfs anshilden solle.

In der anschliefsenden äufserst anregenden Debatte, die wir hier nnr kurz skizzieren können, hob Direktor Kuthe-Parchim mit gutem Humor hervor, das angeblich rückständige Mecklenburg sei in so fern gut daran, als es von den Schwankungen der preufsischen Schulpolitik glücklicherweise verschont geblieben sei. In seinem geographisch-geschichtlichen Lehrplan, der neben 3 resp. 2 Geschichtsstnndea je 1 Geographiestundo vorsehe, hesitze es eine geradezu mnstergültige Einrichtung. Der geographische Unterricht gehe, den historischen begleitend, auf U II von Griechenland ans nach Osten, auf O II von Italien aus nach dem Westen, während auf den Primen einerseits die Geschichte des Deutschtums im In- und Auslande, anderseits das Zeitalter der Entdeckungen mit dem geographischen Unterricht Hand in Hand gehe uad an ihm eine Stütze finde. Oberlehrer Dr. Koernicke-Mülheim a. Rh. verspricht sich von der vorgeschlagenen Behandlung der Geographie als historischer Wissenschaft wenig für das Verständnis der eigentlichen Geographie; er meint, was in Cauers Vortrag an geographischen Anregungen und Anknüpfungen vorgeschlagen worden sei, könne doch nur zn einer schönen Verzierung des sonstigen Unterrichts dienen, und darauf müsse er als Geograph von Fach verzichten. Geheimrat Hartwig-Frankfurt a. M. glaubt im Hinblick auf These 2 nicht, dafs sich die Oberrealschule mit der Geographie als centralem Fach einverstanden erklären würde, eher mit Naturkunde auf mathematischer Grundlage. Dem gegnerischen Standpunkte kommt er in so weit entgegen, als er für das Gymnasium nicht 'geschichtliche Repetitionen nach geographischen Gesichtspunkten', sondern umgekehrt 'geographische nach geschichtlichen' fordert, und zwar im engsten Anschlufs an den geschichtlichen Unterricht. Eine gründliche Durchnahme der alten Geographie in Sekunda sei auch nach seiner Meinung nnr möglich, wenn der alten Geschichte das zweite Jahr zurückgegeben werde. Für diejenigen Schüler, welche mit dem einjährigen Zeugnis abzugehen gedächten, könne ja ein besonderer Unterricht in U II eingerichtet werden. Einen besonders entschlossenen Gegner fand der Cauersche Standpunkt an Oberlehrer Dr. Kreutzer-Köln. Sein Widerspruch galt vornehmlich den vier letzten Thesen. 'Geschichtliche Wiederholungen nach geographischen Gesichtspunkten' kämen zweifellos dem historischen Unterricht zu statten, reichten jedoch nicht aus, die geographischen Kenntnisse auf den Oberklassen frisch zu erhalten, z. B. für die geographischen Verhältnisse Ostasiens. Gegen die 5. These wendet Redner ein, auch auf dem Gymnasium liege der Schwerpunkt des geographischeu Unterrichts in den unteren und mittleren Klassen und habe es mit der gegenwärtigen Gestaltung der Erdoberfläche und ihren jetzigen Be-

wohnern zu thun; Beziehungen zum klassischen Altertum seien hier nur ausnahmsweise zu verwerten. Weil der geographische Unterricht jene praktische und elementare Aufgabe nicht aus den Augen verlieren dürfe, so sei auch das Verlangen nach einer eingehenderen Behandlung der alten Geographie nicht gerechtfertigt; auch komme man beim Zurückgehen auf die Grundlagen der Geographie nicht auf das klassische Altertum, sondern auf die geologische Vorgeschichte der Erde. Vor allem erhebt Redner schwere Bedenken gegen die Forderung der letzten These, weil dadurch der Unterricht in der vaterländischen und neueren Geschichte eine erhebliche Einbufse erleide, selbst da, wo ihm scheinbar nichts genommen werde, auf den Primen, weil sich die Kürzung auf der Mittelstufe auf der Oberstufe rächen werde. Und diesen Verlust könne die neuere Geschichte weniger leicht ertragen als die alte, welcher als wertvoller Bundesgenosse die klassische Lektüre zur Seite stehe. Redner sieht schliefslich in dem Cauerschen Antrage auf Rückerstattung des U II-Jahres an die alte Geschichte nicht sowohl eine Stärkung, als vielmehr eine Schädigung des Gymnasiums, dem seine Gegner von neuem den Vorwurf machen würden, dafs es die Gegenwart und deren besondere Aufgaben vernachlässige. Redner beruft sich auch auf das Urteil des hochverehrten Vorsitzenden, Geheimrats Jäger, der sich trotz anfänglichen Widerstrebens mit dem einen Jahr alter Geschichte auf O II abgefunden habe. Hierdurch veranlafst, schildert Geheimrat Jäger, wie s. Z. aus äufseren Rücksichten der untere Lehrgang der deutschen Geschichte auf 3 Jahre ausgedehnt und demgemäfs der obere der alten Geschichte auf ein Jahr beschränkt worden sei. Er erklärt, für ihn selbst würde es die gröfste Freude sein, wenn durch ein Wunder dem Unterricht der alten Geschichte auf II der zweite Jahreskursus wieder zurückgegeben werde, denn er halte gerade diesen Unterricht für aufserordentlich wirksam. Unter den gegenwärtigen Verhältnissen jedoch mit dieser Forderung hervorzutreten halte er nicht für opportun; er sei zwar kein begeisterter Verehrer der gegenwärtigen Ordnung, sein Urteil sei: tolerari posse. Dem geographischen Unterricht weist Redner wie auf der Kölner Osterdienstagsversammlung die Aufgabe zu, Elementarunterricht in der Politik zu sein und die künftigen Staatsbürger mit dem gegenwärtigen Zustand der Erde sowie mit der Verfassung bekannt zu machen. Professor Martens-Elberfeld bemerkt gegen Geheimrat Jäger, noch heutzutage geschähen Wunder, und tritt lebhaft für die Forderung Cauers ein; er befürwortet sie insbesondere mit Rücksicht auf die im Rahmen der alten Geschichte notwendige Einführung in die antike Kunst, während Direktor Müller-Blankenburg sie mit der Notwendigkeit begründet, die zerstreute klassische Lektüre in den Gesamtrahmen der alten Geschichte einzuordnen. Mit der Rückgabe des einen Jahres werde nur dasselbe für die Geschichte gethan, was für die Mathematik in den neuesten Lehrplänen schon geschehen sei. Hofrat Uhlig-Heidelberg hält nach Äufserungen mafsgebender Persönlichkeiten es gar nicht für so unmöglich, dafs das von dem Vorsitzenden erhoffte Wunder eines Tages eintrete; sei doch schon im Jahre 1890 von Minister von Gofsler in Aussicht gestellt worden, dafs die Frage der Berechtigung zum einjährigen Dienst ganz von der Schule losgelöst werde, und damit werde ja auch die Bahn frei zur Rückkehr zur alten Ordnung. Auch Direktor Aly-Marburg mahnt zu mutigem Vorgehen, während Geheimrat Wendt-Karlsruhe und Professor Bäumker-Bonn wertvolle Winke nach der Richtung geben, dafs im geschichtlichen Unterricht die Schüler immer aufs neue angehalten werden müfsten, sich den landschaftlichen Schauplatz der Ereignisse und die gegenseitige Lage der einzelnen Orte anschaulich vorzustellen.

In einem Schlufswort setzt sich Direktor Cauer mit den Einwendungen der Gegner und den Anregungen der Freunde seiner Thesen ausführlich auseinander. Mit den von Geheimrat Hartwig vorgeschlagenen Änderungen erklärt er sich einverstanden, warnt aber vor dem Vorschlage, auf U II eine Abtrennung derer zuzulassen, die mit dem Einjährigenschein abgehen wollen, weil man dadurch auf eine abschüssige Bahn gerate; auch sei nicht abzusehen, wie der besondere, den 'Schnuraspiranten' zugedachte Unterricht an den gemeinsamen auf O III, der doch die neuere Geschichte absolviert, anschliefsen solle. Gegenüber den beiden Herren Geographen von Fach hebt er hervor, wie viel Unheil in Preufsen dieser Fachpatriotismus bereits angerichtet habe. Er sei z. B. ein grofser Freund der

Kunstgeschichte und der Philosophie, werde sich aber gegen ihre Einführung als obligatorischer Lehrgegenstände wehren. Keine Schule könne alle Wissenszweige umfassen; eine jede müsse sich auf ein Kulturgebiet beschränken, dieses aber möglichst in seiner Ganzheit erfassen und in ihm die Ansätze aufsuchen, die nach aufserhalb liegenden Wissenschaften hinüberweisen. So würden dem Gymnasiasten die Beziehungen des Menschen zur Natur und im besonderen zur Erde interessant durch die Bedeutung, welche diese Mächte im Kultur- und Geisteslehen der alten Völker gehabt hätten. Diesen in seiner Art vorzüglich bildenden Umweg durch das Altertum habe das Gymnasium für sich allein. Allerdings könne er im wesentlichen nur in den oberen Klassen begangen werden (d. h., wenn wir Cauer recht verstehen, im historisch-geographischen Unterricht der U II [die Erfüllung seiner Forderung vorausgesetzt] und der O II, sowie in der klassischen Lektüre aller Stufen, während es im historisch-geographischen Unterricht auf den Primen ebenso beim alten bliebe, wie auf den unteren und mittleren Klassen auch ferner die neuere Geographie zu pflegen wäre). Wenn der verehrte Herr Vorsitzende es im gegenwärtigen Augenblick nicht für opportun halte, jene Forderung zu erheben, weil sie zu wenig Aussicht habe durchzudringen, so würde Redner dieser Beweisführung nachgehen, wenn es sich um einen Beschluss von unmittelbar praktischer Bedeutung handelte, wo ein zu starres Hervorkehren einer prinzipiellen Überzeugung das Gelingen eines im ganzen erwünschten Werkes gefährden könnte. Jetzt aber handele es sich nur darum, das an sich Wünschenswerte möglichst klar auszusprechen, in der Hoffnung, dafs es doch noch einmal gelingen werde, es durchzusetzen; vor 12 Jahren habe man ja doch die jetzt erfolgte Anerkennung der Gleichberechtigung der drei höheren Schulen auch ins Reich der Unmöglichkeit verwiesen. Freilich kämen die Wunder nicht von selbst, sondern Zähigkeit und Überzeugungskraft müfsten sie vorbereiten. Schon bei der Dezemberkonferenz 1890 habe ein Antrag Kropatschek und Genossen vorgelegen, dafs Vollanstalten nur nach Beendigung ihres Kursus den Einjährigenschein sollten erteilen dürfen; erst dadurch werde der Schade, den das Einjährigenrecht den höheren Schulen zugefügt habe, ganz beseitigt. Ein Schritt auf diesem heilsamen Wege würde die Rückgabe des einen Jahres an die alte Geschichte sein.

Bei der Abstimmung über die einzelnen Thesen werden die Thesen 1, 5 und 6 unverändert angenommen. These 2 erhält auf Vorschlag von Direktor Aly folgende verkürzte Fassung:

2. 'Die Aufgabe der Geographie ist am Gymnasium eine andere als an den realistischen Anstalten; am Gymnasium ist für die Erdkunde nur Platz zu einer helfenden, sekundären Rolle.'

In These 4 wird der von Geheimrat Hartwig vorgeschlagenen Änderung: 'als geographische Repetitionen nach geschichtlichen Gesichtspunkten' zugestimmt.

Endlich wird mit grofser Majorität These 7 in folgender ebenfalls von Geheimrat Hartwig befürworteten Fassung angenommen:

7. 'Eine gründliche Durchnahme der alten Geographie in Sekunda ist nur zu ermöglichen, wenn der alten Geschichte, was an sich dringend zu wünschen ist, wieder wie früher zwei Jahre eingeräumt werden.'

Die von Geh. Hofrat Uhlig-Heidelberg der Versammlung vorgelegten Thesen betreffen die Frage, in welcher Weise das humanistische Gymnasium seine Eigenart zu wahren und auszugestalten habe. Die erste bezeichnet den Zweck, den das Gymnasium nach wie vor konsequent zu verfolgen hat: seine Schüler zur Erfassung der auf Universitäten gelehrten Wissenschaften zu befähigen, und bemerkt, dafs es sich von dessen Verfolgung auch nicht durch Rücksicht auf die Schüler ablenken lassen dürfe, die kein Universitätsstudium zu ergreifen beabsichtigen. Die zweite weist darauf hin, dafs der dem Gymnasium zufallenden Aufgabe ein Unterrichtsplan entspreche, der ein Gebiet von unten auf zum Hauptarbeitsgebiet mache, und zwar eines, dessen Bewältigung energische Anspannung der Kräfte erfordere. Die dritte These giebt die Gründe an, warum das humanistische Gymnasium als das Gebiet, auf dem seine Schüler vorzugsweise arbeiten sollen, das der klassischen Sprachen festhält, spricht aber zugleich von den wichtigen Ergänzungen, die zu dem hier Geleisteten

andere Lehrfächer bieten müfsten. Der vierte Satz wendet sich gegen den dilettantisierenden Betrieb des klassischen Unterrichts und fordert als Bedingung für das Verständnis der Schriftsteller ein Einleben in die antiken Sprachen. Der fünfte betont die Unersetzlichkeit des griechischen Unterrichts im Gymnasiallehrplan. In der sechsten bis zwölften These werden die Punkte genauer bezeichnet, in denen die griechischen Kenntnisse der Schüler zur Förderung des sonstigen Unterrichts verwandt werden müssen.

Da aber die lebhafte und mannigfache Fragen erörternde Diskussion der geographischen Thesen die Zeit erschöpft hatte, mufsten die Begründung und die Besprechung der Uhligschen Thesen auf die nächstjährige Versammlung verschoben werden, die anschliefsend an die Philologenversammlung des nächsten Jahres in Halle stattfinden soll.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Pahde, A., Erdkunde für höhere Lehranstalten. I—III. Teil. Glogau, Carl Flemming 1899 1900 1901. 96 130 169 S.

Mit den vorliegenden drei Heften ist die Pahdesche Erdkunde noch nicht abgeschlossen, es steht noch der vierte Teil aus, der die Landeskunde des Deutschen Reiches für Obertertia und den besonderen Lehrstoff der Oberstufe enthalten soll. Er wird für 1902 versprochen. Der erste Teil, die Unterstufe, enthält die Grundbegriffe, einen Abrifs der Länderkunde, in dem die Erdteile ganz kurz behandelt werden, und Deutschland; der zweite und dritte Teil, die Mittelstufe, zu der hier schon Quarta gerechnet wird, ausführlich Europa aufser Deutschland, das Meer, die aufsereuropäischen Erdteile und die deutschen Kolonien. Der Gang der Beschreibung ist überall der gleiche, die einzelnen Unterabteilungen sind Lage, Gröfse und Küsten; Bodengestalt und Gewässer; Klima und Erzeugnisse; Bevölkerung; Staaten- und Ortskunde. Der Beschreibung der Erdteile ist eine ganz kurze Entdeckungsgeschichte voraufgeschickt. In der Frage, wie man die einzelnen, für sich zu besprechenden Teile der Erdoberfläche gegeneinander abgrenzen soll, ob nach physischen oder nach politischen Grenzen, nimmt Pahde eine vermittelnde Stellung ein; nach ihm ist bei Deutschland ein natürlicher Landesteil (eine 'physische Provinz'), bei Europa ein 'Land', sonst ein Erdteil oder wenigstens ein grofses Erdteilstück in der Länderkunde für den Unterricht eine Einheit (Einl. III). Ich persönlich ziehe eine noch weiter gehende Zerlegung in natürliche Provinzen vor, auch innerhalb der aufserdeutschen Länder Europas und bei den anderen Erdteilen; doch das ist Ansichtssache. Auf jeden Fall stimme ich ganz mit Pahde in Bezug auf Deutschland überein, vor allem finde ich es durchaus richtig, dafs hier schon auf der Unterstufe der Stoff nach den von der Natur vorgezeichneten Gebieten durchgenommen wird. Kleine Abweichungen zu Gunsten politischer Verhältnisse sind natürlich gestattet; so wird die Leipziger Tieflandsbucht (I 71) noch mit beim Mittelgebirgsland behandelt, die von Köln und von Münster dagegen beim Tiefland. Auf diese Weise wird das politische Gebiet Sachsen nicht zerrissen und die Beschreibung des Tieflandes nicht gestört. Andere Abweichungen von dem oben aufgestellten Prinzip sind schon stärker und deswegen wohl nicht gut zu heifsen. II 5—18 umfafst die Balkanhalbinsel, als deren Naturgrenze man gewöhnlich Save- und Donauthal annimmt. Dementsprechend werden behandelt Griechenland, Kreta, Türkei, Bulgarien, Serbien, Montenegro, Bosnien, Dalmatien; es wird also mit Rücksicht auf die natürlichen Verhältnisse schon ein Teil von Österreich durchgenommen. Anderseits aber steht Kroatien auf S 98 99, am Ende des Abschnittes über die Karpatenländer. Also einmal ist das Prinzip wegen der natürlichen, das andere Mal wegen der politischen Verhältnisse durchbrochen. Die österreichische Reichshälfte kommt überhaupt schlecht weg, Bosnien und Dalmatien werden, wie gesagt, bei der Balkanhalbinsel behandelt, Galizien und die Bukowina bei den Karpatenländern in Zusammenhang mit Rumänien und den Ländern der ungarischen Krone, der Rest dann unter den Alpenländern, wobei ich die Verbindung von Böhmen und Mähren mit den Alpenländern trotz der Pahdeschen Begründung (II 99) nicht glücklich finde.

Während Pahde mit der Abfassung seines Lehrbuches beschäftigt war und es zum Teil schon herausgegeben hatte, erschien der neue preufsische Lehrplan von 1901. Es ist ein besonders glücklicher Umstand, dafs in diesem erst von Untertertia an der Lehrstoff ganz anders verteilt wird, dafs also Pahde den Plan seines Lehrbuches danach einrichten konnte. Der erste Teil pafst auch jetzt noch durchaus (III Einl.); für den zweiten Teil scheint es mir nicht so ganz der Fall zu sein. Allerdings sind die Bestimmungen der Lehrordnung nicht ganz klar. Für Quinta wird vorgeschrieben 'Länderkunde Mitteleuropas, insbesondere des Deutschen Reiches', für Quarta 'Länderkunde Europas mit Ausnahme des Deutschen Reiches'. Danach müfste, streng genommen,

das aufserdeutsche Mitteleuropa zweimal behandelt werden, und dafür würde dann der erste Teil nicht genügen. Was nun die Menge des Stoffes anlangt, der in den drei Heften auf die einzelnen Klassen verteilt ist, so ist, rein äufserlich nach den Seiten berechnet, das Verhältnis ungefähr folgendes. Quinta: Deutschland I 53—85, die Niederlande II 53—61, Karpaten- und Alpenländer II 89—118, zusammen ungefähr 70 Seiten; Quarta (und Wiederholungen in Unterseknnda): II 1—118; Untertertia (und Wiederholungen auf der Oberstufe): III 1—157. Der Lehrstoff für Untertertia ist also am umfangreichsten, trotzdem steht nur eine Stunde zur Verfügung, während es bis Quarta zwei sind. Die grofse Schwierigkeit, die hierin liegt, ist natürlich auch dem Verfasser klar gewesen (III Vorwort); er hat ihr dadurch abzuhelfen gesucht, dafs er viel Stoff in die Anmerkungen verwiesen hat, die dann, ebenso wie Teile vom Abschnitt über das Meer (III 1—16), auf dem Gymnasium beiseite gelassen werden müssen. Es ist mir aber trotz dieser Kürzungen mehr wie zweifelhaft, ob der übrige Stoff erledigt werden kann. Denn mehr wie 35 Stunden kann man aufs Schuljahr nicht rechnen. Also wird wohl auch noch vom eigentlichen Text ein grofser Teil weggelassen werden müssen. Das ist natürlich nicht die Schuld des Verfassers, sondern das liegt an den Verhältnissen.

Für die Darstellung hat Pahde zusammenhängende Texte gewählt und den Telegrammstil, wie ihn in geringem Mafse noch Kirchhoff anwendet, gänzlich vermieden, wie a. B. Ule und Supan. Er steht demnach hierin auf einem völlig anderen Standpunkte, als die Verfasser einiger von den neuesten Büchern für den geographischen Unterricht, die, um ihren Standpunkt gleich von vornherein zu kennzeichnen, ein 'Lernbuch' und nicht mehr ein 'Lehrbuch' geschrieben haben. In diesen wechselt Telegrammstil mit Fragen, auf die sich die Schüler die Antwort auf ihren Atlanten suchen sollen. Mir scheint hier die Wahrheit in der Mitte zu liegen.

Inhaltlich steht das Buch auf der Höhe der Zeit, es finden sich Angaben und Notizen allerjüngsten Datums; noch vom August 1901 stammt eine Angabe (III 86), während das Vorwort vom Oktober 1901 datiert ist. Auch pädagogische Anregungen aus letzter Zeit sind beachtet worden; auf den Ratzelschen Vortrag vom Berliner internationalen Geographenkongrefs ist es wohl auch zurückzuführen, dafs mehr, wie sonst in den Schulbüchern, die Lage irgend eines Ortes, eines Landes veranschaulicht wird durch den Vergleich mit der eines anderen bekannten Ortes oder Landes. Das ist dankenswert, wennschon solche Vergleichungen durch zu häufige Anwendung auch wieder an Wirkung verlieren. Es scheint mir allerdings etwas übertrieben, wenn Pahde im Vorwort zum II. Teil sagt, er hätte Gewicht darauf gelegt, die Lage in den Mittelpunkt des geographischen Unterrichts zu stellen. Aus demselben Grunde mit ist sicherlich auch so oft auf die entsprechenden Karten in den gebräuchlichsten Schulatlanten verwiesen. Daneben sind in den Anmerkungen auch die Bilder aus den Sammlungen von Hölzel, Geistbeck - Engleder und Lehmann angeführt. Sehr habe ich mich über die Bemerkung I 98 Anm. 1 gefreut: 'G. (d. h. Bild aus der Sammlung von Geistbeck und Engleder): Harz, wo aber die Farben zu matt sind.' Das ist noch viel zu wenig; die ganze Sammlung hätte mit einem noch stärkeren Beiwort bedacht werden können. Die Bilder sind — nach meiner Meinung ohne Ausnahme — so wenig künstlerisch, so häfslich, dafs ihre weite Verbreitung, die sich wohl nur durch den billigen Preis erklärt, eigentlich nur zu bedauern ist. Sie lassen sich nicht entfernt mit den Hölzelschen vergleichen; diese sind in sehr gut ausgeführter Verkleinerung den drei Bändchen beigegeben.

Bei einer Reihe von Namen setzt Pahde die deutsche Form oder deutsche Aussprache vollgültig neben die fremde. So heifst es von Reims (II 48 1): 'Diesen aus Schillers «Jungfrau von Orleans» uns Deutschen so bekannten Namen sprechen wir ruhig «reims», wenn auch die Franzosen «rängs» sagen'; ebenso ist es z. B. bei Bukarest (II 96), Neu-York (III 42), Neu-Orleans (III 44). Die letzten beiden Formen finden sich übrigens schon in der grofsen Geographie von S. Ruge. Man kann dies Prinzip nur gutheifsen; viel gebrauchte Namen haben eben bei uns eine deutsche Form bekommen, und diese haben dann auch in der Geographie ihr Heimatsrecht. Um so weniger kann ich es aber dann verstehen, warum Pahde in dem Abschnitt über den Atlantischen Ozean den einen Teil überschreibt: 'Seeleben im Atlantik' (III 15), und die Form auch sonst noch gebraucht (III 31). Was soll uns der englische Name?

Zum Schlufs möchte ich noch einige Berichtigungen zusammenstellen. I 80 wird von der Danziger Weichsel gesagt: 'dieser Mündungsarm läuft eine Strecke weit in der

Richtung der Küste, ergiefst sich dann in den SW der Danziger Bucht und wird von der Schiffahrt verzugsweise benutzt'. Seit dem Durchstich von 1895 kann man das wohl nicht mehr behaupten; aufwärts bis zum Beginn dieses Durchstichs ist die Weichsel tot, denn dort ist eine Schleuse angebracht. II 40 ist der Nebenfluss der Rhone zweimal Saone geschrieben, während sich zwei Seiten vorher die richtige Form Saône findet. II 81 ist es ein Versehen, wenn gesagt wird, dafs Rufsland mehr als ½ Mill. qkm grefs wäre; die richtige Angabe steht in der Liste S. 118. Manchmal sind Städte von mehr als 100000 Einwohnern nicht mit lateinischen Buchstaben gedruckt, wie es eigentlich sein sollte (I Vorwort); so II 60 Rotterdam, III 84 Johannesburg. III 12 Anm. 6 ist die Aussprache von Kerguelen angegeben 'Kerg'len'; richtig ist wohl 'Kergéllen' (Zeitschr. d. Ges. f. Erdk. 1902 64). III 33 ist der M. Logan als höchster Gipfel von Nordamerika angegeben; er hat aber neuerdings diese Stelle an den M. Mac Kinley abgeben müssen, der über 6100 m hoch ist. Vielleicht allerdings hat Pabde das nicht mehr nachtragen können. Die Kongomündung (III 59) wurde aller Wahrscheinlichkeit nach 1482, nicht 1484 erreicht (Geogr. Jahrb. XVIII 16 Nr. 126). Die Angabe (III 78 Anm. 1), dafs der Mahdi 1899 von den Engländern geschlagen wurde und fiel, könnte irre führen; die Entscheidungsschlacht war schon 1898; allerdings erst im nächsten Jahre fiel der Mahdi. III 95 ist die Höhe der Cilicischen Pässe auf 3000 m angegeben; das ist ein Versehen, denn sie sind noch nicht 1000 m hoch; aber auch auf den Taurus bezogen, stimmt es nicht, da dieser über 3500 m aufsteigt. Walther Ruge.

O. Dähnhardt, Heimatklänge aus deutschen Gauen. I. Aus Marsch und Heide, XIX und 170 S.; Leipzig 1901, B. G. Teubner. II. Aus Rebenflur und Waldeseund, XX und 185 S.; Leipzig 1902, B. G. Teubner. III. Aus Hochland und Schneegebirg, XXII und 186 S.; Leipzig 1901, B. G. Teubner.

Unter den vielen Sammlungen mundartlicher Gedichte und Prosastücke, die wir besitzen, nimmt die Dähnhardtsche eine Sonderstellung ein. Denn sie wendet sich in erster Linie an Lehrer und Schüler und erst in zweiter an einen gröfseren Kreis von Freunden deutschen Volkstums und deutscher Eigenart. Der Verf. gliedert den Stoff in drei Teile und behandelt zunächst die niederdeutschen, dann die mitteldeutschen und zuletzt die oberdeutschen Dialekte, doch so, dafs er aus praktischen Gründen in jedem Bande die politische Einteilung Deutschlands zu Grunde legt und die einzelnen Autoren nach der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Provinz u. s. w gruppiert. Im ganzen kommen 180 Schriftsteller zu Wort, 53 niederdeutsche, 57 mitteldeutsche und 70 oberdeutsche, die meisten mit mehreren Proben, so dafs man sich mit Leichtigkeit ein Urteil über die Eigenart ihrer Schöpfungen bilden kann. Hervorragende Litteraten wie Reuter und Rosegger sind natürlich am stärksten herangezogen worden.

Mit der getroffenen Auswahl kann man sich fast überall einverstanden erklären, nur möchte man ab und zu noch einen anderen Dichter vertreten sehen, z. B. vermifst man in I Jehn Brinckmann unter den Mecklenburgern und Ludwig Giesebrecht unter den Pommern. Da aber elf Bogen für den Band nicht überschritten werden sollten, so mufste sich der Herausgeber beschränken. Zweckentsprechend erscheint es, dafs Poesie und Prosa, Ernst und Scherz in gefälliger Weise miteinander abwechseln; löblich, dafs überall das Beste ausgesucht und das Derbe von vornherein ausgeschieden worden ist. So erhalten wir durchweg gesunde, schmackhafte Kost und machen die Bekanntschaft mit Menschen, die das Herz auf dem rechten Flecke haben, fromm und vaterlandsliebend, treu und bieder, fleifsig und redlich, dabei fröhlich und zu Scherz geneigt sind, mit Menschen, die wir lieben müssen, weil wir gleich ihnen denken und empfinden, fühlen und wollen. Da wir aber in die verschiedensten Gegenden Deutschlands versetzt werden, so können wir auch die Unterschiede deutlich erkennen, die sich im Wesen unserer Landsleute zeigen, je nach der Gegend, in der sie wohnen. 'Anders klingen die Saiten der Seele, wo das Meer an das Gestade rauscht, anders, wo der Bergwind mit den Waldbäumen Zwiesprache hält, anders, wo der brausende Föhn über die Schneehöhen fährt.' Um nun dem Leser gleich von Anfang an das nötige Verständnis für diese landschaftlichen Verschiedenheiten beizubringen und ihn in die richtige Stimmung zu versetzen, hat der Herausgeber ein schönes, von poetischem Schwunge getragenes Vorwort geschrieben, in dem besonders der Volkscharakter der einzelnen Gebiete einer liebevollen Betrachtung gewürdigt wird.

Aber nicht blefs die Eigenart der Leute lernen wir kennen, sondern wir erhalten auch Gelegenheit ihre Sprache zu studieren. Wer bedenkt, wie sehr es dem

Schriftdeutsch förderlich ist, sich immer wieder aus dem Junghrunnen der Mundart zu erfrischen, der wird die einstmals so gering geschätzte und scheel angesehene Redeweise des Volkes hoch zn schätzen wissen. Mit Recht hat Heinrich Rückert schon vor Jahrzehnten die, welche ihren Stil hilden wollen, auf die besten Muster einheimischer Dialektlitteratur hingewiesen, und erst vor kurzem wieder ist von dem stilgewandten Paul Heyse hetont worden, dafs es von gröfstem Vorteil sei, dem Klange der Mundart zn lanschen und sich deren Einfachheit, Anschaulichkeit und Klarheit zum Vorhilde zu nehmen. Zn solchen Übungen hietet uns Dähnhardt reichliches Material. Besonders lehrreich ist es, zu verfolgen, wie derselhe Text in verschiedenen Mundarten gestaltet wird, so III 14, wo V. J. Keller ein Stück aus Fr. Reuters 'Ollen Kamellen' in den Aarganer Dialekt überträgt. Auch die Übersetzung ins Neuhochdeutsche gieht zn interessanten Beohachtungen Anlafs, so III 185, wo ein siehenbürgisches Gedicht von V. Kästner in dieser Weise erläntert wird.

Dankenswert ist ferner, dafs der Herausgeber überall in knapp gehaltenen Fufsnoten neben Sachlichem schwierige Formen erklärt hat, nicht minder verdienen die netten Illustrationen von Robert Engels geloht zu werden; und da auch der Druck und die sonstige Ausstattung nichts zu wünschen übrig lassen, so können die drei Bücher allen Freunden unserer Dialekte angelegentlich empfohlen werden.

Für eine hoffentlich bald erscheinende zweite Auflage erlauhe ich mir nun noch einige Wünsche auszusprechen.

Dähnhardt hat Recht, wenn er S. XIV sagt: 'Eine Mundart richtig lesen kaun nur der, der ihren Klang deutlich im Gehör hat, und der kümmert sich nicht um die Schreihung, den anderen jedoch nützt sie als schwanker Anhalt nur wenig. Sie mögen ruhig daranf los lesen und sich begnügen, wenn die Sache so leidlich stimmen mag.' In der That, wer wird von einem für weitere Kreise berechneten Bnche eine gelehrte, sorgfältige Darstellung aller Laute verlangen, wie sie die moderne Phonetik fordert? Aher der Herausgeher hat meines Erachtens nicht Recht, wenn er überall die stark von einander ahweichenden Transkriptionen der Originale beibehält. Das führt dazu, dafs selbst für dieselhe Mnndart öfter verschiedene Lautschrift verwendet wird, z. B. für die altenburgische, wo die Stücke von Sporgel (Pseudonym für Daube) und Ullrich in heterogener Weise geschriehen sind. Überdies mufs es verwirren, wenn für denselben Laut drei, vier und noch mehr verschiedene Bezeichnungen nebeneinander begegnen. So wird das nasalierte n südwestdeutscher Mundarten hald mit ñ (z. B. II 35 42 54: Staañ, meiñ, Weiñ), hald mit ṅ (II 48 f.: seiṅ, Weiṅ) wiedergegehen, dann aher anch eingeklammert (III 40: schan[n], vo[n]), oder apostrophiert (III 64: schau', II 48: Rhei'), endlich ohne weiteres weggelassen (II 21: Wei, dessentwege); ebenso wird das dumpfe, nach o hinneigende a II 35 dargestellt als å, II 76 als oa, II 90 als ą, III 5 als o (ô) u. s. w. Wäre es da nicht einfacher, dnrchweg eine von diesen Bezeichnungsarten anzuwenden? Dazu kommt, dafs die Autoren, deren Orthographie Dähnhardt übernommen hat, selhst oft ungleichmäfsig verfahren, z. B. II 96 Sporgel, der Debhchen (Töpfchen) und Deifel (Teufel) schreiht, aber daneben Tubh (Topf), Traffer (Treffer), Getorkele (Turkeln) u. a.

Ein zweiter Wunsch betrifft die Erläuterungen in den Fufsnoten. Nicht vermehrt möchte ich diese hahen (wiewohl hier und da noch ein Wort der Erklärung hedürftig erscheint), im Gegenteil könnte öfter durch Vermeiden von Wiederholungen noch Ranm gespart werden, zumal da, wo unmittelbar hintereinander dasselbe zweimal gesagt wird, z. B. I 4 und 5: tohop = znsammen oder I 77 und 78 rögen = rühren. Wohl aher wäre wünschenswert, dafs zuweilen die Anmerkung deutlicher ansgedrückt würde. Wie I 78 Switen erklärt wird: Suiten, das ist lustige Streiche, oder I 79 Tiegerheist: Tigertier (Bestie) u. s. w., so sollte anch I 78 Start nicht hlofs mit Schwanz erläntert werden, sondern mit Sterz, Schwanz, I 28 Dune nicht blofs mit Flaumfeder, sondern mit Daune, Eiderdune, Flaumfeder; II 73 weil nicht nnr mit solange, sondern mit weil, dieweil, solange; ferner war III 120 Zacherl mit Zähre statt mit Thräne zu verdeutlichen (vgl. S. 126), II 52 Kerwe mit Kirchweih, nicht mit Kirmse, d. h. Kirchmesse (vgl. S. 71), II 3 Övvepafe nicht mit Ofenröhre, sondern mit Ofenpfeife; II 169 mufste zwischen Bubatsch und Gespenst Popanz, II 150 zwischen feedre und spnten fördern eingefügt werden. Nicht selten kann mit leichter Mühe der Ursprung eines Wortes durch einen Hinweis auf seine Etymologie klar gelegt werden, z. B. III 5 Zischdi = mhd. Ziestac, Tag des Gottes Zio (nicht, wie fälschlich angegeben wird, = Zinstag; vgl. auch S. 36 hei Hehel Zistig); so war III 54 bei Rank, Biegung, auf verrenken und Ränke hinzuweisen, III 117 bei

Gump, Spruug auf den hüpfenden Gimpel (urspr. Gümpel), III 176 bei Kiniglhaas auf lat. cuniculns, Kaninchen, I 169 hei Kanel auf frz. cannelle, Zimt, ven latein. canna, Rehr, n. s. f.[1])

Ein dritter Wunsch ist, dafs künftighin zu der ehen auf jeder Seite stehenden allgemeinen Ortsangabe, z. B. II 99 Königreich Sachsen, II 153 Schlesien noch in Klammern der Ort hinzugesetzt wird, in dessen Mundart der betreffende Autor schreibt; denn es ist zn nmständlich, wenn man allemal das Inhaltsverzeichnis zu diesem Zwecke nachschlagen soll. O. Weise

[1]) Auch genügt zuweilen ein Fingerzeig, nm an Bekanntes auf syntaktischem Gebiete anzuknüpfen, z. B. I 157: sie sellen schimpfen = sie werden schimpfen, wo der Hinweis auf das in gleicher Weise zur Fnturhildnng verwendete englische shall von Nutzen ist.

Von der Gesellschaft für deutsche Erziehnngs- und Schulgeschichte geht uns der folgende

Aufruf

zur Sammlnng ven Materialien zur Geschichte des geegraphischen Unterrichts

mit der Bitte um Veröffentlichung zu. Bei der Bedeutung, die die genannte Gesellschaft für die Geschichte der Pädagegik gewennen hat, kemmen wir dieser Bitte gern nach.

Seit einer Reihe von Jahren wird von der 'Gesellschaft für dentsche Erziehungs- und Schulgeschichte' eine Geschichte des geographischen Unterrichts im Zeitalter des Humanismus nnd der Refermation vorhereitet, deren Bearheitung in den Händen des Herrn Prof. Dr. Vetsch in Magdeburg liegt. Es hat sich je länger desto mehr herausgestellt, dafs nur durch eine möglichst genaue Kenntnis der Schulhücher, welche in diesem Zeitraum die Grundlage des Unterrichts gebildet haben, eine wirkliche Förderung der Arbeit zu erwarten ist. Es handelt sich ver allem um die Beantwertung folgender Fragen:

1. Welche von den nachbenannten geographischen Schulhüchern sind nachweislich im Unterrichte während des XVI. Jahrh. gehrancht?
   a. Cosmegraphia Pomp. Melae ed. Cochlaens.
   b. Pemp. Melae de erbis situ lihri III cum comment. Jeach. Vadian
   c. Vadianns, Epitome trium terrae partium.
   d. Apiani Cosmographicus liber.
   e. Glareani De geographia liber unus.
   f. Henterus, Rudimentorum cosmographiae libri II.
   g. Neander, Orbis terrae succincta explicatie.
   h. Neander, Orhis terrae divisie compendiaria.
2. Wie lange, an welchen Anstalten, in welchen Klassen waren sie in Gehrauch?
3. Welche Ausgahen sind verhanden, hez. in welchen Bihlietheken?
4. Sind andere Schnlhücher aufser diesen in Gehrauch gewesen?
5. Welche anderen Unterrichtsmittel (Atlanten, Globen) wurden verwendet?
6. Giebt es aus dieser Zeit hesondere methodische Schriften, welche auch den geographischen Unterricht behandeln?

Alle diejenigen, die Belege zur Beantwortung der hier aufgestellten Fragen kennen oder zur Verfügung haben, insbesondere die Vorsteher der Schularchive, werden gebeten, Nachrichten darüber gelangen zu lassen an die

Schriftleitung der Gesellschaft für deutsche Erziehnngs- n. Schulgeschichte
Berlin NW, Invalideustrafse Nr. 57—62.

DIE ÄSTHETISCHE ERKLÄRUNG DER SCHRIFTSTELLER

Von Martin Wohlrab

Das nächste Ziel der Erklärung eines Schriftstellers ist die Erschliefsung des wörtlichen Verständnisses. Sie hat die Beherrschung der Mittel der Darstellung und Vertrautheit mit dem behandelten Gegenstande zur Voraussetzung. Man kann hiernach die Erklärung in sprachliche und sachliche einteilen. Die sprachliche hat es mit dem Wortschatze und den Wortformen zu thun, wie sie das Lexikon und die Grammatik geben, die sachliche mit dem Gebiete, dem das Schriftstück angehört. Der Erklärer wird aber die allgemeinen sprachlichen und sachlichen Kenntnisse voraussetzen und sich im wesentlichen mit den Besonderheiten beschäftigen, die in der Art der Darstellung und in der Auffassung des Stoffes zu Tage treten. Als abgeschlossen gilt das wörtliche Verständnis einer Schrift, wenn man zu einer dem Original möglichst nahe kommenden Übersetzung gelangt ist. Dafs sie sich mit ihm deckt, ist durch die Verschiedenheit des in den Volkseigentümlichkeiten begründeten Geistes der Sprachen ausgeschlossen; der Abstand wird sich nach der räumlichen und zeitlichen Entfernung des Übersetzers vom Schriftsteller richten.

Es ist vielfach, namentlich in früheren Zeiten, geschehen und geschieht wohl noch, dafs man sich damit begnügt, diese Stufe des Verständnisses zu erreichen. Und bestritten soll nicht werden, dafs sie für die sprachliche und die allgemeine Bildung ihren grofsen Wert hat. Insbesondere wird die Vergleichung der Darstellungsmittel der Muttersprache mit denen einer fremden Sprache zu einem tieferen Verständnis der Eigenheiten beider führen und wie jede Vergleichung die geistigen Kräfte in förderlicher Weise anregen und schärfen.

Aber der Blick darf nicht am Einzelnen haften bleiben; er mufs sich zur Erfassung des Ganzen erweitern. Die einzelnen Sätze sind ja nur Steine, die sich zu einem Baue zusammenfügen, und zwar zu einem kunstvollen, sofern die Schriften litterarischen Wert haben. Es gilt also sich über dessen Bestimmung klar zu werden und danach die Bedeutung und Tragkraft der Bestandteile zu ermessen.

Diese Art der Erklärung, die das Verständnis eines auf sprachlicher Darstellung beruhenden Kunstwerkes erschliefst, indem sie über die Absicht, die sein Schöpfer gehabt hat, und über die Mittel aufklärt, deren er sich zur Erreichung derselben bedient, darf man wohl die ästhetische nennen und als den eigentlichen Abschlufs der Arbeit des Exegeten ansehen. In den Lehrbüchern

der Hermeneutik ist diese Bezeichnung allerdings nicht gäng nnd gäbe. Böckh (Encyklopädie S. 156) fand sie an sich durchaus angemessen, mied sie aber, da man sich gewöhnt hatte, dabei an seichtes Räsonnement zu denken, also wegen des Mifsbrauches, den man damit getrieben hatte. Er zog es vor diese Erklärungsweise die generische zu nennen, da sie im wesentlichen das Schriftstück aus dem Gattungscharakter zu verstehen anleitet.

Man scheut sich also den Begriff ästhetisch mit der Erklärung von Schriften in Verbindung zu bringen, weil sich der Dilettantismns desselben in sehr weitgehendem Mafse bemächtigt und ihn dadurch diskreditiert hat. Da fast jeder für sich das Recht in Anspruch nimmt ästhetische Urteile zu fällen, so ist es nicht zu verwundern, dafs die Meinung weit verbreitet ist, die Ästhetik sei ein Tummelplatz subjektiver Willkür. Und in der That: eine Erklärung, die sich dabei beruhigt, Schriften oder Stellen schön oder nicht schön zu finden, hat wenig objektiven Wert, nnd es ist leicht begreiflich, warum sie nicht in gleichem Ansehen steht wie die sachliche nnd sprachliche. Beide haben wissenschaftliche Kenntnisse zur Voraussetzung, und zwar meist schon tiefer gehende; denn man erklärt doch nur das vom Bekannten Abweichende, das Entlegene. Will sich also die ästhetische Erklärung neben die beiden genannten Arten stellen, so mufs sie auf wissenschaftlicher Grundlage ruhen. Das ist aber deshalb wohl möglich, weil die Ästhetik eine ebenso ernst zu nehmende Wissenschaft ist wie die Grammatik und Altertumskunde.

Die ästhetische Erklärung setzt also voraus, dafs das zu Erklärende künstlerischen Wert hat. Das wird bei allen Werken der Fall sein, die in den Bestand der Litteratur übergegangen nnd damit der Behandlnng des Philologen übergeben sind. Hierher gehören in erster Linie die Dichtungen. Sie spiegeln den Geist der Nation, der sie angehören, am treuesten ab, reichen ihrem inneren Leben die zusagendste Nahrung dar. Darum befafst sich auch jede Litteraturgeschichte vor allem mit ihnen. Aber auch was die Prosa bietet, ist mit der Denkart der Nation, mit ihrem Leben, mit ihrer Vergangenheit anfs innigste verflochten, wenn anch nicht für alle Teile derselben alle Gebildeten das gleiche Interesse und Verständnis haben wie für die Poesie.

Ist so die Litteratur eines Volkes die schönste Blüte seiner rein menschlichen Bildung, der geistige Niederschlag seines Lebens, so ist es natürlich, dafs ihre Vertreter ihr bestes Können daran setzen, diesem bedeutsamen Gehalte auch die entsprechende würdige Form zu geben, dafs sie auf diese Weise wertvolle Kunstwerke schaffen. In Frage kommt bei diesen vor allem, ob sie einen einheitlichen und wohlgeordneten Eindruck machen. Mit Recht nennt Platon (Phädrus 264c) das Schriftwerk einen Organismus. Das Einzelne mufs unter sich und mit dem Ganzen harmonieren. Dem Künstler steht also zunächst das Ganze vor dem geistigen Auge; aus dieser Einheit, in der sich seine Individualität konzentriert, bildet er die einzelnen Teile als Glieder heraus.

Nach diesen Andeutungen über den künstlerischen Charakter der litterarischen Schriftwerke ermifst man leicht, was der ästhetischen Erklärung zufällt. Sie wird zunächst ihre Gattungen und Arten feststellen, dann die Eigen-

heiten der Anordnung des Stoffes und der sprachlichen Darstellung aufzeigen und schliefslich den das Ganze beherrschenden Gesichtspunkt darlegen.

Fragt man nach den Gattungen der Litteratur und ihren charakteristischen Eigenschaften, so kommt man bald darauf, dafs es keine giebt, die nicht in der ersten mustergültigen Litteratur Europas, in der griechischen, in geradezu typischer Vollkommenheit ausgebildet vorläge. Der Beweis dafür liegt in der Thatsache, dafs alle hier in Frage kommenden Bezeichnungen sowohl für die Arten der Litteratur als auch für ihre Eigenheiten auf die Griechen zurückgehen. Sie haben zunächst in der festen Geschlossenheit ihrer litterarischen Kunstwerke allgemeingültige Formen hingestellt und sich späterhin von dem, was sie in naiver Schaffensfreude erfunden und verwendet hatten, wissenschaftlich Rechenschaft gegeben.

Schon die Unterscheidung der zwei Hauptgattungen der Litteratur, der Poesie und der Prosa, geht auf die Griechen zurück, wenn auch die Bezeichnung Prosa der lateinischen Sprache entlehnt ist, da die griechische keine ansprechende dafür hatte. Die erste köstliche Blüte, die das Griechentum trieb, war die Poesie in allen ihren Arten, wie sie heute bei allen Kulturvölkern gepflegt werden. Der Anfang war durchaus volkstümlich; erst die weitere Entwickelung führte zu den Kunstformen. Die Seelenkraft, die in der Poesie sich schöpferisch erweist, ist die Phantasie. Was diese schafft, ist eine Idealwelt; alles Stoffliche hat nur symbolische Bedeutung.

Als der griechische Geist erstarkt und zu männlicher Reife gelangt war, entwickelte sich mehr und mehr die Prosa bis zur höchsten Vollendung, ein Fortschritt, der gegenüber der Würdigung, die die Poesie gefunden hat, kaum genügend geschätzt worden ist. Denn vor den Griechen gab es die reine Prosa noch nicht. Wenn der Dichter den Eingebungen der Muse folgt, so hat der Prosaiker alles selbst mit dem Verstande zu erarbeiten, was er bietet, hat es zu erforschen, zu erkennen und als thatsächlich und wahr festzustellen. Es liegt wohl nahe, diese Richtung der Litteratur auf das Reale mit der Begründung der bürgerlichen Freiheit, die man den Griechen verdankt, mit den darin wurzelnden Bedürfnissen des öffentlichen Lebens in Verbindung zu bringen.

Wie in den Hauptgattungen, so sind auch in den Arten die Litteraturen der jetzigen Kulturvölker von den Griechen abhängig; alle hat ihr schöpferischer Geist in staunenswerter Vollkommenheit und Mannigfaltigkeit ausgestaltet.

Der Epiker bringt die seine Phantasie erfüllende Idealwelt in der Erzählung eines allgemein fesselnden Ereignisses zur Darstellung und veranlafst den Leser sie nachzuschaffen. Er grenzt seinen Stoff nach einem einheitlichen Gesichtspunkte ab und ordnet ihn im ganzen nach der zeitlichen Abfolge an, doch hindert ihn nichts, um die Spannung seiner Leser zu erhöhen, den Ausgangspunkt in die Mitte oder gar an das Ende zu verlegen und das Dazwischenliegende im Verlaufe der Erzählung aufzuklären. Der Lyriker giebt von den Gedanken und Empfindungen, die sein Inneres erfüllen, seinen Zeitgenossen das preis, wozu der Augenblick ihn anregt. Die Einheitlichkeit von allem, was er bietet, liegt also in der Einheit seiner Person begründet, die Einheitlichkeit

jeder einzelnen seiner Gaben in dem Anlafs. Das Denken und Empfinden, das der Lyriker unmittelbar ausspricht, legt der Dramatiker in die Seelen fremder, handelnder Personen, aus deren Zusammenwirken eine Handlung hervorgeht, die sich um einen Grundgedanken meist allgemein ethischer Natur gruppiert.

Der Historiker wird sich nicht damit begnügen das thatsächlich Geschehene zu ergründen und zusammenzustellen, sondern wird seine Art die Dinge anzuschauen in der Art der Darstellung zur Geltung bringen und so seinem Werke ein einheitliches Gepräge verleihen. Das wird ihm ohne die Mitwirkung der Phantasie nicht gelingen; doch erscheint diese hier nur als Helferin, während sie im Epos als Herrscherin auftritt. Die Philosophie klärt einen allgemeinen Begriff auf oder stellt eine erkannte Wahrheit dar. Ihr Gegenstand ruht im Inneren des Schreibenden und ist aus einer einheitlichen Weltanschauung hervorgegangen, von der jedes seiner Werke ein Abbild ist. Der Philosoph kann aber seine Lehre nicht unvermittelt und fertig dem Leser vorlegen, sondern sucht ihn auf dem Wege verstandesmäfsiger Auseinandersetzung zu gewinnen. In der Rede vereinigen sich meist subjektive und objektive Momente. Das Thatsächliche dient in ihr einem subjektiven Zweckgedanken, der praktischer Natur ist. Der Redner mufs schon deshalb auf ein einheitliches Ziel losstenern, weil er der Überzeugung und dem Willen seiner Zuhörer eine bestimmte Richtung geben will. Die im öffentlichen Leben gehaltenen Reden nehmen dadurch leicht einen dramatisch bewegten Charakter an, dafs in dem Kampfe der Meinungen einer bestimmten zum Siege verholfen werden soll.

Dieser verschiedenen Bestimmung der einzelnen Litteraturgattungen entspricht die verschiedene Art der Darstellung. Das führt auf die Lehre vom Stil, die für die ästhetische Erklärung das ist, was für die sprachliche die Grammatik, die aber freilich in ihrer Ausbildung hinter dieser aufserordentlich zurückgeblieben ist. Am meisten hat man noch die Lehre von den Figuren und Tropen behandelt. Gerade diese aber wird man schon bei der wörtlichen Auslegung zu berücksichtigen haben, zumal da ja auch die davon abhängige Übersetzung nach Möglichkeit bestrebt sein wird der Wirkung des Originales wenn nicht gleich, so doch nahe zu kommen. Nur die Darstellungsmittel, die für die Auffassung des Ganzen von ausschlaggebender Bedeutung sind, wird die ästhetische Erklärung besonders ins Auge zu fassen haben. Hierher gehören vor allem die Allegorie und die Ironie, deren Verkennen ein gänzliches Mifsverstehen zur Folge haben würde.

Was die sprachlichen Eigenheiten der einzelnen Litteraturgattungen anlangt, so sind schon die Unterschiede zwischen Poesie und Prosa noch nicht völlig aufgeklärt, geschweige denn, dafs die Unterarten beider genügend auseinander gehalten wären. Klar ist ja, dafs das musikalische Element der Sprache überwiegend in der Poesie zur Geltung kommt, aber es ist nicht zu verkennen, dafs auch die Prosa auf Rhythmus, Klang, Wortstellung Rücksicht nimmt.

Dem Epos ist anschauliche Darstellung, ein breiter Flufs der Rede, leicht

erkennbarer Zusammenhang eigen. Es wird ein Metrum hevorzngen, das in gleichmäfsigem Fortschritte ehenso die Würde wie die Abwechselung zu ihrem Rechte kommen läfst. Den von den Griechen eingeführten Hexameter hahen nicht nur die Römer, sondern teilweise auch die Deutschen heihehalten. Im Gegensatz zum Epos markiert die Lyrik den Zusammenhang viel weniger, die Verbindnng der Gedanken ist freier. Die Form der lyrischen Ergüsse ist so mannigfach wie die menschlichen Stimmnngen; sie pafst sich dem frendigen Genusse des Augenblickes wie der lastenden Schwere der Trübsal an, dem leichten Getändel des Frohsinns wie dem feierlichen Ernste der Pflicht. Das Drama hat lyrische nnd epische Elemente in sich aufgenommen. Seine Sprache ist eindringlich, nach der Verschiedenheit der auftretenden Personen sehr mannigfach, auch in den epischen Teilen gedrängt nnd lebendig. Ist das Metrum, dem gesprochenen Worte am nächsten stehend, das einfachste, so zeigt der Aufban die gröfste Knnst.

Wenn sich die Prosa ans anfänglicher Unbeholfenheit herausentwickelt hat, gelangt sie zunächst in der Geschichtserzählnng zu gröfserer Freiheit und ausgiebigerer Darstellung. In der Anordnnng wird sie vorwiegend an den Gang der Ereignisse, die sie erzählt, gebunden sein. Ist der Stil des Historikers klar fliefsend nnd gefällig, so ist für die weitere Entwickelung der Prosa die Philosophie dadurch von gröfstem Einflusse, dafs sie auf begriffliche Klarheit und Bestimmtheit des Ausdruckes, auf folgerichtige Entwickelnng der Gedanken den gröfsten Wert legen mufs. Ihr einfacher, strenger Stil entspricht dem keuschen Streben nach Wahrheit. Die Errungenschaften des Historikers und des Philosophen macht sich der Redner zu nutze, der ebenso Objektives wie Snbjektives vorznbringen hat nnd deshalb den unmittelbarsten und tiefsten Eindruck machen kann, weil er mit seiner Person für seine Sache eintritt und sich direkt an die Personen wendet, auf die er einwirken will. Ihm ist es vor allen gegeben, ebenso durch Anmut wie dnrch Würde und Erhabenheit zu fesseln.

Mit solchen Charakteristiken des Stiles der Litteraturgattungen ist freilich nur eine Art Rahmen gegehen; denn jedes Individunm hat seinen hesonderen Stil, seinen besonderen Kreis von Wendungen und Ansdrücken.

Wenn es schwer gelingen wird zur Erforschung der sprachlichen Eigentümlichkeiten der Litteraturgattungen Anleitung zu gehen, so erscheint es wohl thunlich einige Gesichtspunkte beizuhringen, die die ästhetische Erklärung znr Erschliefsnng des Gehaltes der Schriftstücke ins Auge zu fassen hat. Dreierlei wird ihr obliegen: 1. die Feststellnng des Inhaltes, 2. der Nachweis der Anordnung desselben, 3. die Ermittelung des einheitlichen Gesichtspunktes, unter den sie fallen.

Inhaltsangaben (summaria, argumenta) pflegten in den alten gelehrten Ausgaben nicht zu fehlen; sie hildeten das Eingangsthor zum Verständnis des Schriftstückes. Hente finden sie sich meist in den Anmerkungen verstreut. Diese Methode ist natürlich der Übersicht über das Ganze nicht förderlich. Doch soll damit der Einführung zusammenhängender Inhaltsangaben in die

Schulbücher nicht das Wort geredet sein; denn darin wird ja wesentlich die Arbeit des Lehrers bestehen, dafs er dem Schüler den Inhalt der Schrift erschliefst.

Die Inhaltsangabe beantwortet möglichst objektiv die Frage: was sagt der Schriftsteller? Das wird nicht immer so schnell und leicht anzugeben sein, als es anf den ersten Blick scheinen kann. Die Hanptsache ist hier, das Wesentliche vom Unwesentlichen trennen, nichts übergehen, was für den Fortgang der Darlegung von Wichtigkeit ist, hierbei aber auf eigene Einfälle gänzlich verzichten und sich völlig dem Schriftsteller unterordnen. In der Erzählnng wird die Sache noch ziemlich einfach sein, da sich der Stoff wesentlich nach chronologischen Gesichtspunkten gliedert. Auch der Gedankengang eines Redners ist schon deshalb plan und durchsichtig, weil er wünschen mnfs, dafs der Hörer ihm leicht folgen kann. Schwieriger liegen die Dinge in den kunstvollen Gebilden der Dramatiker, denen sich Platon anschliefst. Hier ist sehr zu unterscheiden, was znm wesentlichen und objektiven Gehalt gehört, was nur subjektive Einkleidung und Zuthat ist.

Bei modernen Schriften sind Inhaltsangaben nicht üblich. Da man sie müheloser liest, gelangt man leichter zur Übersicht über das, was sie geben. Doch ist und bleibt bei schwierigen Schriftstücken die Feststellung des Inhaltes der sicherste Weg zum richtigen und vollen Verständnis.

Ist man über den wesentlichen Inhalt eines Schriftstückes ganz im klaren, so wird es nicht allzuschwer sein die Anordnnng desselben zu erkennen. Auch diese wird in den Ausgaben meist vorausgeschickt oder in den Anmerkungen angedentet. Durch die Gliederung des Stoffes wird die Bedentung dessen, was in der Inhaltsangabe zusammengestellt ist, erst vollkommen klar. Nun erst übersieht man ohne viel Mühe, in welcher genauen Verbindnng mit dem Hauptgedanken das Einzelne steht, wie die kleinsten Teile, auch das, was man gewöhnlich Digression nennt, an dem Faden befestigt sind, der das ganze Gewebe zusammenhält. Ein solcher Grundrifs ist für den Leser ungefähr das, was für den Wanderer die Karte ist.

Durch die Disposition gelangt man znr Erkenntnis von dem einheitlichen Charakter des Schriftstückes. Es stellt sich als ein wohlgegliederter Organismus dar; die Einheit, in die der Geist des Verfassers den Stoff zusammenfafste, tritt nnn hervor. Znr sicheren Erkenntnis der Gliederung einer Schrift wird es erforderlich sein, alle Winke zn beachten, die der Schriftsteller selbst absichtlich oder nnabsichtlich giebt. Hierher gehören insbesondere die Znsammenfassung des bisher Erörterten nnd die Übergänge zu Nenem.

Aber vor einer Gefahr ist hier zn warnen. Es kann nicht wundernehmen, dafs sich in den einzelnen Gattungen der Litteratur bestimmte Formen nach und nach herausgebildet haben. Diese blieben nicht ohne Einflufs auf jeden, der sich in derselben Gattung versnchte. Ich weise nur auf die bekannten fünf Teile der Reden hin, die bei den Alten als normal angesehen wurden, auf die Ökonomie des Dramas, in der feste Regelmäfsigkeit leicht zu erkennen ist. Alle diese Formen sind schon von der wisscnschaftlichen Forschung des Alter-

tums erkannt und festgestellt worden nnd haben auf alle nachfolgenden Völker und Zeiten einen tiefen, ja mafsgebenden Einflufs ansgeübt. So häufig sich aber auch bei diesen jene Normen wiederfinden, so darf doch in keiner Weise übersehen werden, dafs die Verschiedenheit der Lebensbedingungen neue Bedürfnisse, Anschaunngen nnd Formen schafft. Wer wird es unternehmen, bei den Rednern unserer Tage jene fünf Teile der Alten nachzuweisen? Anch das ist selbstverständlich, dafs wahrhaft schöpferische Geister sich mit dem Inhalte auch die Form schaffen. So sehr Goethes Iphigenie vom griechischen Altertum beeinflufst ist, so wird doch der Versnch, sie in eine überlieferte Schablone einzuzwängen, immer mifslingen. Vollends ein so naturwüchsiger Dichter wie Shakespeare bleibt in seiner Kompositionsweise unverständlich, wenn man einfach die Mafsstäbe an ihn anlegt, die man durch das Studium der Alten kennen gelernt hat.[1])

Hieraus ergiebt sich, dafs die Annahme, als gäbe es für jede Litteraturgattung ein bestimmtes Schema, nach dem der Schriftsteller arbeite, unvorsichtig und voreilig ist. Nur schwache Geister giefsen ihren Inhalt in überkommene Formen; je origineller ein Schriftsteller ist, nm so mehr wird er seine eigenen Wege gehen. Man wird also jederzeit wohlthun, ganz voraussetzungslos den Intentionen eines Schriftstellers nachzuforschen.

Mit der Disposition ist für manche Litteraturgattungen auch der Grundgedanke nachgewiesen. Ein Redner würde doch offenbar seinen Zweck verfehlen, wenn er ihn nicht klar nnd offen ausspräche, wenn nicht die ganze Anordnung seiner Darlegungen auf ihn hinführte. Sein einheitlicher Zweck wird also mit dem einheitlichen Gesichtspunkte seiner Disposition znsammenfallen. Nicht anders steht es mit dem Philosophen, der seinen Gedanken eine streng wissenschaftliche Form giebt wie Aristoteles. Schon der Titel seines Werkes wird den Hinweis enthalten, wo die Einheit zu suchen ist. Schwieriger kann sich die Sache schon bei dem ihm verwandten Lyriker gestalten. Ist z. B. seine Dichtung eine Allegorie, so wird die Gliederung des Gegebenen das Verständnis derselben nicht erschliefsen.

Einfacher scheinen die Dinge in der erzählenden Litteratur zu liegen, im Epos nnd in der Geschichtschreibung. Ihre Gliederung nachzuweisen wird meist nicht sehr schwer sein; sie führt znm Verständnis der Erzählnng selbst. Aber ist damit der Inhalt des Ganzen völlig ausgeschöpft? Erfahren wir hierdurch etwas von den Gründen, warum der Verfasser seinen Stoff so abgegrenzt hat, wie er es that? Erfahren wir etwas davon, wie er das, was er erzählt, auffafst? Nur ein Beispiel. Wenn Goethe in Hermann und Dorothea den Gedanken anregen will:

Wahre Neigung vollendet sogleich zum Manns den Jüngling,

so wird man das ans keiner Disposition herauslesen. Es mufs also ans dem Gedankengehalt des Ganzen erschlossen werden. Beim Historiker kommt alles

[1]) Wegen Goethes Iphigenie vgl. in diesen Jahrbüchern Bd. VIII 1901 S. 428 f., wegen Shakespeare meine ästhetische Erklärung des Hamlet S. 94 f. und des Coriolan S. 82 f.

darauf an, wie er mit seiner ganzen Persönlichkeit zu seinem Stoffe steht. Hiernach richtet sich die Gruppierung und Beleuchtung der Thatsachen, die Schätzung der Träger der Handlung. Von seinem Standpunkte hängt der Wert seines Werkes ab, der bleibend sein wird, wenn er die im Thatsächlichen liegenden Gedanken zur Geltung bringt, vorübergehend, wenn er in den Dienst einer Partei tritt.

Am allerschwierigsten gestaltet sich die Erkenntnis des Grundgedankens eines Dramas. Die Titel geben hier meist gar keinen Anhalt, da sie von den Hauptpersonen hergenommen sind. Die Ökonomie klärt nur den stofflichen Teil, die Handlung selbst, auf. Welchen Zweck der Dichter mit seinem Stücke verfolgte, kann niemand daraus ersehen. Goethes Iphigenie hat die Heimkehr der Heldin zum Gegenstand; darauf führt unzweifelhaft die Disposition. Hat aber der Dichter wirklich nur das bescheidene Ziel im Auge gehabt zu zeigen, wie sich Iphigeniens Heimkehr vollzog, wie sie die ihr entgegenstehenden Hindernisse überwand? Er selbst[1]) giebt uns die Antwort auf diese Frage, indem er als den Grundgedanken, der ihn leitete, bezeichnet:

Alle menschlichen Gebrechen
Sühnet reine Menschlichkeit.

Das kann niemand aus einer Disposition des Stückes herauslesen. Ebensowenig ergiebt sich der Schlufssatz von Schillers Braut von Messina:

Das Leben ist der Güter höchstes nicht,
Der Übel gröfstes aber ist die Schuld

aus der Anordnung des Stoffes.

Hiernach ist unzweifelhaft klar, dafs aufser der Aufstellung der Disposition noch eine Arbeit zu leisten ist, die schwierigste von allen und deshalb in den meisten Fällen auch die umstrittenste: man hat zu fragen, was für den Dichter der Ausgangspunkt seiner Arbeit war. Was zog ihn an dem Stoffe an? Warum wählte er ihn? Offenbar weil er für einen in ihm liegenden, ihn tief ergreifenden Gedanken als das passendste Gefäfs erschien. Was für den Dichter der Keim seiner Schöpfung ist, ist für den Erklärer die Frucht seiner Mühen. Es schwebte dem Dichter durch alle Stadien, die seine Arbeit durchlief, vor, ohne dafs er es direkt aussprach; er will es überall beim Leser anregen, ohne es selbst zu offenbaren.

Was ist also zu thun? Man hat achtsam den Gedankengehalt jedes Teiles zu suchen, den Fortschritt, den er im Verlaufe des Stückes macht, an den einzelnen Abschnitten festzustellen und so durch stufenweise Verallgemeinerung der Gedanken zu dem umfassendsten emporzusteigen, für den der Schlufs, zu dem das Werk gelangt, die Bestätigung bilden mufs. Nur durch diese geduldige Arbeit läfst sich die Absicht des Dichters mit der Annäherung und Evidenz bestimmen, die auf diesem Gebiete möglich ist. Dieses Ziel wird nur durch einen fortlaufenden Kommentar zu erreichen sein, in dem sich die Kunst

[1]) S. diese Jahrbücher Bd. IV 1899 S. 86 f.

zwischen den Zeilen zu lesen vielfach bewähren mufs, eine Knnst, die deshalb so schwer ist, weil sie die Kongenialität des Interpreten mit dem Schriftsteller zur Voranssetzung hat. Anf diesem Wege wird es gelingen den Geist des Dichters ans dem Verstecke hervorzulocken, in das er sich eingeschlossen hat.

Die Schwierigkeit, die in der Erforschnng des Schlufsergebnisses einer Dichtung liegt, ist natürlich bei den verschiedenen Dichtern verschieden. Den Grundgedanken Schillerscher Tragödien zu finden wird meist nicht so schwer sein; vielleicht verdanken sie diesem Umstande ihre gröfsere Popularität. Goethe stellt schon gröfsere Anforderungen, die gröfsten aber unzweifelhaft Shakespeare. Was hat man nicht alles in seinem tiefsinnigsten Trauerspiel Hamlet gefunden?

Verwandt mit den Tragikern ist Platon. Aus seinen Titeln ist nichts zn entnehmen, sofern sie Personennamen tragen. Ja die Überschrift *ἀπολογία Σωκράτους*, die den Zweck der Rede so klar anzugeben scheint, verleitet sogar zu einer falschen Anffassung; denn Platons Hanptabsehen ging anf etwas ganz anderes. Er wollte zeigen, wie im Gegensatz zu einem rhetorisch gebildeten Manne ein Philosoph seine Verteidigung führt, und so ein Beispiel zu dem im Gorgias Dargelegten geben. Auch Euthyphron scheint die alexandrinische Überschrift *περὶ τοῦ ὁσίου* mit Unrecht zu tragen. Platon wollte zu der ihm viel wichtigeren Begriffsbestimmung anleiten und bediente sich dazu des Begriffes Frömmigkeit.

Ans alledem ergiebt sich, dafs der schwierigste Teil der Interpretation die Erfassnng des einheitlichen Gesichtspunktes ist, unter dem ein Schriftstück steht. Ist dies aber der eigentliche Abschlufs der Exegese, so ist klar, dafs sie noch manches zu leisten hat; ein Einblick in die Kommentare lehrt, dafs sie vor diesem Endziel vielfach Halt machen.

Man sncht wohl meist in der Art zum Verständnis litterarischer Knnstwerke zu kommen, dafs man beim erstmaligen Lesen nach dem Grade seiner geistigen Bildung und der erworbenen Übung so viel versteht, als eben möglich ist, nnd bei jedem wiederholten Lesen mehr versteht. Die Aufgabe der ästhetischen Erklärnng ist, gleich das wesentliche Verständnis zu erschliefsen. Da aber ein Kunstwerk ebenso unerschöpflich ist wie die Natur, wird man anch bei wiederholtem Lesen Neues entdecken, aber das können nur Einzelheiten sein, die je nach der verschiedenen Beleuchtung, in der man sie sieht, mehr oder weniger in die Angen fallen.

Das Verdienst, der ästhetischen Erklärung die Bahn eröffnet zu haben, gebührt Johann Matthias Gesner, der gegenüber den bis dahin üblichen, mit sprachlicher nnd sachlicher Gelehrsamkeit angefüllten Kommentaren in seinen commentariis perpetuis den Gedankengang des Schriftstellers gut entwickelte und gelegentlich auf seine Schönheiten und Mängel hinwies. Es war kein Fortschritt, dafs sein Nachfolger Christian Gottlob Heyne im wesentlichen nnr daranf ausging, die Schönheiten des Schriftstellers znr Geltnng zn bringen und Verständnis dafür zu wecken. Mit Gemeinplätzen und Ausrufen wie 'o quam pulchre, o qnam venuste!' ist nicht viel gethan.

Eine nene Anregung erhielt diese Richtung dnrch Heynes Schüler Friedrich

August Wolf, der in seinem Erstlingswerke, der Ausgabe des Platonischen Gastmahles, eine Übersicht des Inhaltes vorausschickte, die nach seiner Absicht manche Noten ersparen und nicht selten an die Stelle eines Kommentars treten sollte. Dieser verheifsungsvolle Anfang hatte leider keine Fortsetzung. Doch blieb Platon der Schriftsteller, den die ästhetische Auslegung am meisten begünstigt hat, wie er denn auch ohne sie am wenigsten verständlich ist. Grundlegend waren die Schleiermacherschen Einleitungen, die in den Steinhartschen eine glückliche Fortsetzung und Erweiterung erfuhren. Zu diesen trat als notwendige Ergänzung hinzu, was Bonitz für die Erkenntnis des Gedankenganges und die Gliederung der Platonischen Gespräche bot.

Hervorzuheben ist noch, was Wolfs und Schleiermachers Schüler August Böckh im Verein mit Dissen im Kommentar zu Pindar und allein im Kommentar zur Antigone für die ästhetische Erklärung geleistet hat. Nicht minder verdienstvoll war es, dafs er auf ihre Wichtigkeit in seiner Encyklopädie mit grofser Entschiedenheit hinwies. Er bezeichnete sie S. 167 ausdrücklich als die schwierigste Art der Interpretation, da sie das tiefste Eindringen in den auszulegenden Schriftsteller erfordere, und klagte, dafs es noch wenig Muster dafür gäbe.

Es kam nun die Zeit, in der die Erklärung der hauptsächlichsten Schriftsteller des Altertums zunächst für den Schulgebrauch organisiert wurde. Sie brach an mit der in der Weidmannschen Buchhandlung erschienenen Sammlung, die zwei Schüler Gottfried Hermanns, Haupt und Sauppe, herausgaben. Es war das die bedeutungsvollste litterarische Gabe, die jemals die Universität dem Gymnasium geboten hat. Diese Erklärungen, die teilweise grofsen wissenschaftlichen Wert hatten, gingen bewufst und erfolgreich darauf aus, den Gehalt der Schriftwerke zur Geltung zu bringen, wenn auch nicht alle sie als Ganze und nach ihrer Gliederung verständlich machten. Diese Aufgabe fafsten einige von den darauf folgenden Teubnerschen Schulausgaben mehr ins Auge.

Im Anschlufs an neue, meist kurzlebige Regulative traten andere Sammlungen hervor, die vor allem das ungehinderte, rasche Lesen fördern wollten, als ob rasch und viel lesen wichtiger und wertvoller sei als richtig und mit vollem Verständnis lesen, die aber die Erwartung, die man daran anknüpfen konnte, nicht erfüllten, dafs nämlich an die schnellere Bewältigung gröfserer Stücke auch der sichere Überblick über das Ganze und seine Gliederung sich anschliefsen werde.

Die zahlreichen Sammlungen deutscher Schriftsteller begnügen sich meist mit litterarischen Einleitungen, Inhaltsangaben und Einzelbemerkungen unter oder hinter dem Texte, die oft genug Unnützes enthalten. Man darf sich darüber um so mehr wundern, als die Regulative sehr klar höhere Ziele und Forderungen hinstellen. So sagt die Lehr- und Prüfungsordnung für die sächsischen Gymnasien vom Jahre 1893 S. 16: 'Ein Hauptaugenmerk ist darauf zu richten, dafs jede bedeutendere Dichtung nicht nur im einzelnen, sondern auch als Ganzes recht verstanden und genossen wird.' Und in den preufsischen Lehrplänen und Lehraufgaben für höhere Schulen vom Jahre 1891 heifst es

S. 17: 'Beim Lesen gröfserer Werke auf der Oberstufe sind vor allem die leitenden Grundgedanken unter Mitarbeit der Schüler herauszuheben, die Hauptabschnitte und deren Gliederung aufzuzeigen und so das Ganze als solches dem Verständnis der Schüler zu erschliefsen. Der Kunstform ist dabei Beachtung zu schenken. Die gelesenen Epen und Dramen sind nach ihrem ganzen Aufbau und den Charaktereu der handelnden Personen zum vollen Verständnis zu bringen.'

Und schliefslich noch eins. Die Schule müht sich mit der Lösung des Problems, wie der Kunst Eingang zu schaffen sei. Meisterwerke der bildenden Kunst werden nur wenigen zugänglich sein, and nicht jeder hat Blick und Verständnis für sie, zumal wenn sie in blofsen Nachbildungen geboten werden, wie nicht jeder Gehör und Verständnis für die Musik hat. Aber au den Meisterwerken der Litteratur hat ja die Schule bereits Kunstwerke und zwar solche, die sie jedem auslegen kann, die jeder auch innerhalb gewisser enger Grenzen nachahmen kann und soll. Warum also nicht diese in erster Linie und erschöpfend als Kunstwerke verständlich machen, d. h. ästhetisch erklären?

DIE BEDEUTUNG DER ANTIKEN SPRACHEN IM GYMNASIALUNTERRICHT

Vortrag, gehalten vor der Versammlung des sächs. Gymnasiallehrervereins in Grimma, Ostern 1902

Von Hermann Steuding

Wenn ich heute hier die Bedeutung der antiken Sprachen im Gymnasialunterricht vor dieser Versammlnng von Fachmännern einer beurteilenden Besprechung unterziehen werde, so bin ich mir dabei wohl bewufst, dafs vor kaum anderthalb Jahren von dieser Stätte ans durch ganz Deutschland das Wort unseres allverehrten Königs: 'Gott erhalte uns die humanistische Bildung! Ich werde für sie kämpfen bis an mein Ende' begeisternd und in trüber Zeit ermntigend erklungen ist. Nur weil ich mich in der freudigen Zustimmung zu diesem Königswort mit Ihnen allen einig fühle, wage ich es meine besonderen Gedanken über diesen Gegenstand jetzt hier darzulegen, nm so nach meiner schwachen Kraft der Erreichung jenes wahrhaft königlichen Zieles der Erhaltung humanistischer Bildung wenigstens in so weit zu dienen, dafs ich Ihnen Anregung dazu biete aus dem Schatze Ihrer Erfahrung das Beste, was sonst vielleicht verborgen bliebe, herauszugeben, wenn ich auch selbst mit meinen eigenen Vorschlägen irren und deshalb allein bleiben sollte.

Gegenüber der Alleinherrschaft der alten Lateinschule, aus der unser dentsches Gymnasium hervorgegangen ist, erhob sich schon zu Anfang des XVIII. Jahrh. die Forderung, anch für die nicht gelehrten Stände eine Schule zu schaffen, die deren Sonderbedürfnissen in erster Linie diene. 1708 errichtete der Pfarrer Semler in Halle als ersten Versuch in dieser Richtung seine 'mathematisch-mechanisch-ökonomische Realschule'; erst 1770 aber nahm sich der Staat mit seiner ersten 'Kaufmannsschule' in Wien der realistischen Bestrebungen an. Allgemeinere Verbreitnng fand die Gründung von höheren Bürgerschulen in Deutschland nicht vor 1825, so berechtigt jene Forderungen auch waren, und 1832 erhielten sie endlich, wenigstens in Preufsen, eine einheitliche Organisation. Dafs der Gelehrte und der Geschäftsmann nicht von der gleichen Vorbildung ausgehen kann, ist durch die Verschiedenheit ihrer Lebenszwecke bedingt. Ersterer sucht die Wahrheit an sich, letzterer will die gefundene Wahrheit nur aufnehmen, um sie seinen irdischen Zwecken dienstbar machen zu können. Der Gelehrte mufs also Mittel und Wege kennen lernen,

durch welche man befähigt wird, sich einer Wissenschaft in ihrer Gesamtheit zu bemächtigen, die Ergebnisse derselben auf ihre Richtigkeit zu prüfen und sie selbst weiter vorwärts zu führen, während er sich um die Nutzanwendung seiner Untersuchungen vielleicht gar nicht kümmert; für den Geschäftsmann hat nur die letztere Interesse. So sind also dem Bedürfnisse durchaus entsprechend, besonders seit den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, die zahlreichen Realschulen entstanden, die noch heute blühen und gedeihen. Gerade dadurch aber, dafs das Gymnasium nun, wenigstens in der Theorie, immer ausschliefslicher zur Vorbereitungsanstalt für wissenschaftliche Studien wurde, hat sich bei der damaligen spezialistischen Richtung der Wissenschaften selbst von da ab auch in ihm das Interesse am Einzelnen und Kleinen entwickelt, während vielfach der Sinn für das Wichtige, der Blick auf das Grofse und Ganze, gerade weil das Gymnasium nicht in dem Mafse wie früher dem Leben mit seinen verschiedenen Anforderungen zu dienen brauchte, mehr und mehr verloren ging. So überwucherte besonders beim Betrieb der klassischen Sprachen die puristische Grammatik und Stilistik das Eindringen in den geistigen Gehalt der Schriftsteller und nahm die ganze Kraft und Aufmerksamkeit der Schüler für sich in Anspruch. Allmählich griff dann dasselbe Streben nach Überlieferung von möglichst vielem Einzelwissen und die wissenschaftliche Gründlichkeit auch in allen übrigen Fächern, die der Unterricht umfafst, beherrschend Platz, und tüchtige Fachlehrer verschafften diesem Streben thatsächliche Geltung: seitdem erhob sich zum erstenmal der Sturm des allgemeinen Unwillens gegen das Gymnasium, und die Überbürdungsfrage wurde in den Landtagen so gut wie in jeder Familie abgehandelt. Der Rückschlag trat ein. Während die Grammatiken vorher von Auflage zu Auflage dicker geworden waren, wurden sie jetzt auf einmal zu schmächtigen Handbüchlein, so dafs denn nun auch gegenwärtig von einer Überbürdung der Schüler kaum noch ernstlich die Rede ist.

Dagegen trat, nachdem dieser erste Erfolg erreicht war, seit etwa zehn Jahren im Anschlufs an den Vorgang Amerikas und der nordeuropäischen Staaten in vielen Kreisen immer entschiedener der Zweifel hervor, ob in der Gegenwart Griechisch und Lateinisch überhaupt noch in der Art und dem Umfang von der Jugend zu lernen sei, wie dies bisher geschehen ist. Die Gründe, welche dafür und dawider vorgebracht werden, füllen alle Zeitschriften, so dafs ich auf sie zunächst nicht einzugehen brauche. Wohl aber legt uns die gewaltige Macht der Bewegung, die ja bereits bei den gesetzgebenden Faktoren bedeutende Erfolge erzielt hat, die Frage nahe, ob denn nicht eben doch auch die gegenwärtige Form des altsprachlichen Unterrichtsbetriebes an Mängeln leidet, welche dieser weit verbreiteten Agitation einen Kern von Berechtigung bieten könnten. So wollen wir uns jetzt zunächst ganz einfach und aufrichtig einmal fragen, ob unsere Schule dasjenige, was die Erziehung den einstigen Leitern unseres Volkes bieten soll, wirklich zu gewähren fähig ist.

Alle höheren Schulen sollen im Schüler 1) begrifflich klares, folgerichtiges Denken zur Erkenntnis der Wahrheit entwickeln; sie sollen 2) durch Einwirkung auf Phantasie und Gemüt in ihm ein feines Gefühl und lebendige

Begeisterung für das Schöne ausbilden, und endlich sollen sie 3) einen festen Willen zur Bethätigung des Guten in ihm erwecken. Zugleich aber mufs die Kraft und Ausdauer des von ihnen erzogenen Jünglings dnrch Gewöhnung an strenge Arbeit und Zucht so gestärkt und vervollkommnet werden, dafs er schliefslich im stande ist, sich einsichtsbereit, eindringlich und willensstark in die Besonderheiten seines Berufs ohne weitere erzieherische fremde Aufsicht durch eigenen inneren Antrieb hineinzuarbeiten und die Schwierigkeiten seiner Fachvorbildung selbständig zu überwinden.[1]) Weil nun hei dem ernsten wissenschaftlichen Fachstudium zunächst viel mühsam von anderen Erarbeitetes als thatsächlich gegeben mit Bescheidenheit aufzunehmen ist, ehe man sich selbständig zu urteilen erkühnen darf, so ist es durchaus in der Ordnung, dafs das Gymnasium in seinen Schülern diese Aufnahmefähigkeit ausbildet und in ihnen die volle Überzeugung der eigenen Unzulänglichkeit erweckt. Freilich kann in dieser Hinsicht zu weit gegangen werden, so dafs eine Art geistiger Unterwerfung und ein allzugrofses Mifstrauen gegen die Richtigkeit und Sicherheit des eigenen Urteils und der eigenen Geschicklichkeit erregt wird, wie sich dies äufserlich in der Befangenheit nnd Unbeholfenheit vieler aus dem Gymnasium hervorgegsngener junger Leute in ungewohnter Umgebung fremden Menschen gegenüber zeigt. Um dieser auf der anderen Seite drohenden Gefahr zu entgehen, mufs auf allen Stufen dem Schüler Anregung zum Vorhringen des wirklich selbst Gedachten und Empfundenen geboten und damit geistiges Interesse an den behandelten Stoffen wachgerufen werden, welches wieder seinerseits die Neigung zum Urteilen hervorlockt. Zunächst wird der Anschauungsunterricht, der auf den höheren Stufen hauptsächlich in der Form des naturwissenschaftlichen nnd des kunstgeschichtlichen Unterrichts auftritt, zu selhständigem Betrachten und Beurteilen anregen.

Ganz ehenso günstige Gelegenheit hietet dazu aher auch die Aufhellung der seelischen Vorgänge, welche in den von Dichtern und Prosaikern geschilderten Personen wirksam sind, so wie der Vergleich der von den alten Schriftstellern geschilderten staatlichen, gesellschaftlichen und sittlichen Lebensverhältnisse und Anschauungen mit den in der christlich-modernen Gegenwart herrschenden Normen. Ja der neuerdings zu dem gleichen Zweck wieder geforderte Unterricht in der philosophischen Propädeutik läfst sich vollkommen durch eingehende und selbständiges Denken anregende Besprechung von philosophischen Schriften Platons und Ciceros ersetzen, da diese bereits alle Fragen, mit denen das Rätsel des Daseins unscren Geist beschäftigt, gründlich und doch leicht verständlich behandelt haben.

Der Gesamtcharakter der modernen Wissenschaft ist nun aber gegenwärtig durchsus und mit vollem Recht historisch, und so mufs die Schule, welche für das Studium der Wissenschaften vorbereitet, vor allem anch im stande sein, historischen Sinn in ihren Schülern auszubilden. In dieser Hinsicht ist der Gymnasialunterricht deshalh von besonderem Wert — und hiermit kommen

[1]) Vgl. A. Matthias, Monatsschr. f. höhere Schulen I 1 S. 3.

wir zu unserem eigentlichen die Bedeutung der antiken Sprachen behandelnden Thema —, weil der Schüler nur hier von den frühesten Entwickelungsstufen aller gesellschaftlichen und staatlichen Verhältnisse, sowie von den Anfängen aller Künste und Wissenschaften eine wirklich lebendige Anschauung erhält. Nicht in der oft langweiligen Form der belehrenden Darstellung treten ihm alle diese Dinge entgegen, sondern so wie sie die antike Welt thatsächlich selbst erfüllten und bewegten. Der Eindruck ist also, wie der von allem Selbsterlebten, ein viel kräftigerer und nachhaltigerer, wenn die Darstellung bei den antiken Schriftstellern auch nicht von zahlreichen Irrtümern frei ist, welche die weitere geschichtliche Entwickelung dann hat erkennen lassen. Gerade diese einfachere, noch sinnlich anschauliche Form jener Wahrheiten macht sie aber dem jugendlichen Geist begreiflich, während sich oft die moderne Abstraktion derselben dessen Verständnis völlig entzieht, oder wenigstens erst dadurch begreiflich gemacht werden kann, dafs der Lehrer dem wirklichen Gang der wissenschaftlichen Entwickelung sich anschliefsend eben von jenen sinnlichen Anschauungen ausgeht und das Irrtümliche derselben allmählich aus ihnen herauslöst und von ihnen abzieht, bis endlich der klare Begriff gewonnen ist. Dabei wird er selbstverständlich auch die Berührungspunkte zwischen jenen einfachen Anfangsstufen und den verwickelten modernen Erscheinungsformen aufweisen und so deren Verständnis vorbereiten. Dem Denken und Empfinden der Einzelnen müfste, ebenso wie dem Leben der Gesamtheit, der Richtung und Ziel bestimmende Leitstern verloren gehen, wenn denjenigen, welche einst im Staate und in der Gesellschaft eine führende Stellung einnehmen sollen, nicht von Jugend auf das Streben eingepflanzt würde, die Erscheinungen der Gegenwart durch Zurückführung auf ihre in einer fernen Vergangenheit ruhenden Ursprünge in ihrem wahren Wesen zu begreifen und dadurch die Macht zu gewinnen, um bewufst und absichtlich auf ihre Weiterbildung oder Umgestaltung einwirken zu können. Wenn also die in sich abgeschlossene und in vieler Hinsicht so gewaltige antike Kultur für uns auch keineswegs mehr vorbildliche Geltung besitzt, so ist sie doch für das Verständnis unserer eigenen Zeit und für jeden aus diesem hervorgehenden wirklichen Fortschritt durchaus unentbehrlich.

Werden nun diese Ziele gegenwärtig vom Gymnasium in dem Mafse, wie dies bei der dem Unterricht in den alten Sprachen zur Verfügung stehenden Stundenzahl und bei den sonstigen gegebenen Verhältnissen möglich ist, wirklich erreicht?

Der ersten Forderung nach Entwickelung begrifflich klaren, folgerichtigen Denkens zur Erkenntnis der Wahrheit wird das Gymnasium vor allem durch die grammatische Erkenntnis und verstandesmäfsige Erlernung des Lateinischen gerecht, denn diese bildet durch den Zwang fortwährender Unterordnung des einzelnen Falles unter die Regel die beste Übung im klaren und schnellen Schliefsen und im logischen Denken überhaupt, ohne doch auf ein so enges Gebiet wie die reine Mathematik, die nur mit Raum- und Zeitvorstellungen zu thun hat, beschränkt zu sein. Insbesondere wirkt der Vergleich des deutschen

Ausdrucks mit dem der antiken Fremdsprache begriffsklärend und dadurch bildend auf den jugendlichen Geist ein, der an rasche Beobachtung und Zusammenfassung der Einzelerscheinungen gewöhnt wird; daher denn das mündliche Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische auf allen Stufen eifrig zu üben ist. Die Erlernung einer der modernen Sprachen leistet den gleichen Dienst deshalb nicht, weil sie einerseits in den Begriffen noch zu fliefsend, anderseits in der Form bereits zu stark abgeschliffen und deshalb in ihrem ganzen Bau nicht so durchsichtig sind wie die alten, die ja aufserdem eigentlich selbst zum wirklichen Verständnis der neuen die notwendige Voraussetzung bilden. Diese weichen aber auch wesentlich weniger vom dentschen Ausdruck ab als jene, so dafs beim Übersetzen scharfes Erfassen der Unterschiede und damit volle logische Klarheit nicht so unbedingt erfordert wird.

Die neue Sprechmethode besonders, die allerdings einen praktischen Gebrauch der Fremdsprache schneller als die theoretische Erlernung ermöglicht, verfehlt den Zweck der logischen Übung nahezn gänzlich, da sie geflissentlich den Vergleich mit der Muttersprache umgeht und nicht durch schlufsgerechtes Denken, sondern durch gedächtnismäfsige Übung die Sprachfertigkeit nach Möglichkeit ebenso vermittelt, wie dies bei Erlernung der Muttersprache durch das Kind der Fall ist. Letztere Lehrart schliefst sich in gewisser Hinsicht an die alte Imitationsmethode im Lateinischen an, die ebenfalls darauf ausging, den Schüler lateinisch denken, sprechen und schreiben zu lehren, ohne dafs er sich dabei erst des deutschen Ausdruckes und der Regeln bewufst wurde. An ihre Stelle ist jetzt mit vollem Recht das regelgemäfse Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische getreten, da dies wissenschaftlich klares Denken und bewufstes Vergleichen an Stelle des halbnnbewufsten, kunstartigen Gebrauchs der Fremdsprache setzt. Benntzt man dabei in den Oberklassen ein Übungsbuch älterer Art, in dem die grammatischen Schwierigkeiten gehäuft auftreten, so erregt es guten Schülern auch jetzt noch ein fast sportartiges Vergnügen, im Bewufstsein grammatischer Sicherheit allen aufgestellten Fallen und Schlingen gewandt zu entgehen und eine Probe der eigenen Kraft und Geschicklichkeit ablegen zu können. Stilistisch mufs ein solches Übungsbnch dagegen einfach gehalten sein, da in dieser Hinsicht weniger Anforderungen an das logisch scharfe Denken als an die gedächtnismäfsig erworbene Kunst der Nachahmung gestellt wird. Was hiervon wirklich notwendig ist, findet besser bei der Vorbereitung der schriftlichen Hausarbeiten Berücksichtigung. Um aber auch hier die Denkübung möglichst fruchtbar zu gestalten, empfiehlt es sich meiner Erfahrung nach wenigstens für den Lehrer der Prima, deutsche Originalstücke zunächst mit den Schülern in gemeinsamer Arbeit in eine logisch durchans klare und deshalb dem Lateinischen angemessene Form umzusetzen und sie dann erst von den Schülern zn Hause übertragen zu lassen.[1]) Dabei müssen natürlich auch die Stilunterschiede beider Sprachen, soweit notwendig, klar ge-

[1]) Vgl. H. Steuding, Das lat. Scriptum in den Oberklassen der Gymnasien. N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. II. Abt. 1894 Hft. 9 S. 442 ff.

legt werden, doch ist ein ängstliches Nachahmen von Stilmnstern, wie es früher Branch war, zn meiden, da dies an sich keinen bildenden Wert besitzt und der Zweck der Übersetzung nicht etwa die Anfertigung eines Stückes schön geformten Lateins, sondern lediglich die Denkübnng selbst ist. Wie allgemein aber die Lehrer die Übersetznng ins Lateinische für den znverlässigsten Prüfstein geistiger Reife ansehen, beweist der Umstand, dafs trotz aller gegenteiligen Vorschriften immer wieder der Ausfall des Extemporales bei der Versetzung den Ansschlag giebt.

Um diese für jede wissenschaftliche Thätigkeit unentbehrliche strenge logische Schnlung zu erzielen, ist also das Übersetzen in das Lateinische etwa in dem Mafse nnd der Art, wie es jetzt auf dem Gymnasium getrieben wird, notwendig; dagegen kann eine Wiederholung der gleichen Übung im Griechischen entbehrt werden, da durch diese kein davon wesentlich verschiedenes Bildungsziel erreicht wird. Die Entwickelung eines feinen Gefühls für die Schönheit — nnd das war unsere zweite Forderung — ist vielmehr der mafsgebende Grund für Erlernung des Griechischen. Bieten auch die griechische Litteratnr nnd Knnst nicht, wie man früher wohl angenommen hat, vollendete und für alle Zeiten gültige Muster des Schönen, so bilden sie doch unbestritten den Höhepunkt im Jugendalter der Weltkultur, in welchem die Verwirklichung des Schönheitsbegriffes weit mehr das Gesamtinteresse in Anspruch nahm, als dies in unserer Zeit der Fall ist. In der griechischen Litteratur und Kunst treten nns aber aufserdem alle Elemente nnserer eigenen Bildung noch rein, dnrchsichtig und nnvermischt und dadurch dem jugendlichen Geist leicht fafsbar entgegen. Da man nnn alles in der Welt seinem Wesen nach nnr dann begreift, wenn man den Gang seiner Entwickelung übersieht, so wird uns die gegenwärtige Wissenschaft und Kunst, sowie nnsere gesamte Kultnr, wie vorhin schon angedeutet wurde, überhaupt nur dann voll verständlich, wenn wir sie von ihren Anfängen an kennen lernen. Die drei ersten wichtigen Stufen derselben überschant der Schüler selbständig, wenn er sich die griechische Sprache zn eigen macht, nämlich: 1) die mykenisch-ionische Kultur der Königszeit durch Homer; 2) die attische Blütezeit des Freistaats in der Hanptmasse der griechischen Schriftsteller und Künstler; 3) die antike Weltkultur der Kaiserzeit dnrch das Nene Testament und die spätgriechischen Schriftsteller, wie Plntarch, Arrian und Lukian. Die römische Litteratur bietet im wesentlichen nur ein Spiegelbild eben dieser letzten Kulturstufe; von besonderer Wichtigkeit aber ist sie deshalb, weil sie die Errungenschaften des griechischen Geistes eine Zeit lang bewahrt und erhalten hat, nm sie dann dem emporstrebenden Germanentum als Samenkörner der modernen Bildung einzupflanzen. Dem Schüler die Aussicht in die antike Welt des Schönen zn eröffnen und ihm zugleich einen klaren Überblick über den Gang der Entwickelung anf allen wichtigeren Gebieten des Lebens, der Wissenschaft und der Kunst zu übermitteln ist demnach die Aufgabe des griechischen Unterrichts anf dem Gymnasium; beim Lateinnnterricht ergiebt sich der diesem zukommende Anteil hieran als Nebenfrucht in Verfolgung der ihm gesteckten Hauptziele. Bekannt-

lich hat nun im vorigen Jahre U. von Wilamowitz-Moellendorff diesen Ertrag des griechischen Unterrichts zur Grundlage seiner Verteidigung desselben in der für Preufsen Ausschlag gebenden Schulkonferenz gemacht, dabei aber eine ganz gewaltige Ausdehnung der Lektüre über den Kreis der bisher gewöhnlich in den Gymnasien gelesenen Schriften und Schriftsteller hinaus als unumgänglich notwendig gefordert. Dafs eine Erweiterung des Blicks auf die aufserhalb des engen Kreises der Schulschriftsteller gelegenen Schätze der griechischen Litteratur der vorhin geforderten Allgemeinbildung der Schüler durchaus förderlich sein würde, ist ihm ohne jede Einschränkung zuzugeben. Alle die Abschnitte, welche er in seinem nunmehr erschienenen 'Griechischen Lesebuch' gesammelt hat, und ebenso die in ähnlicher Absicht von Max Schmidt zusammengestellte 'Realistische Chrestomathie', ferner die Meifsner Sammlung, die durch Beigabe eines Heftes mit Übersetzungshilfen für diesen Zweck brauchbar gemacht werden könnte, sowie auf beschränkterem Gebiete Bernhards 'Schriftquellen zur antiken Kunstgeschichte' bieten eine vorzügliche Grundlage für die historische Betrachtung der verschiedensten Seiten der Wissenschaft, der Kunst und des Lebens, so dafs bei vollständiger Durcharbeitung dieser Bücher der historische Sinn der Schüler sicherlich hinlänglich entwickelt und das vergleichende und beobachtende Interesse für sehr viele jetzt unbeachtet bleibende Dinge angeregt werden würde. Wilamowitz sieht aber bereits selbst ein, dafs bei der grofsen Anzahl dieser lesenswerten Abschnitte, die sich noch stark vermehren liefse, in der Wirklichkeit nur ein kleiner Teil des Buches in der Klasse übersetzt werden kann. Er verweist daher die übrigen — auf die Privatlektüre. Fast möchte ich wie Mephistopheles von den geheimnisvollen 'Müttern' auch von der Privatlektüre sagen: 'Von ihnen sprechen ist Verlegenheit.' Ja es gab schönere Zeiten, wo die Schüler wirklich noch an schönen Sommerfeiertagen zwischen dem alten Passow und dem noch älteren Homer oder Plutarch ihren Zeitvertreib suchten. Im XX. Jahrh. beseelt sie aber jugendlicheres Streben. Deshalb wird die sogenannte Privatlektüre jetzt auch fein säuberlich kontrolliert; und da dies nur möglich ist, wenn die ganze Klasse dasselbe Stück gelesen hat, wird sie auch portionsweise genau bestimmt und aufgegeben. Dabei geht der Genufs, der sonst wohl in dem freiwillig nach eigenem Geschmack Gewählten zu finden war, auch noch verloren. Und ferner: worin besteht die Kontrolle? Man läfst Inhaltsangaben machen; diese erben sich aber, da man nicht fortwährend mit dem Lesestoff wechseln kann, selbstverständlich samt den Präparationen wie eine ewige Krankheit fort, und an Stelle der sehr förderlichen Heraushebung des Hauptsächlichen tritt die blofse Abschreibeübung; das Abschreiben aber brauchen wir schwerlich in den oberen Klassen noch zu üben, das lernen die Schüler schon vorher gut genug.

Nun läfst man ja aufserdem Stichproben übersetzen. Ist man dabei streng und verlangt, dafs das Gelesene einigermafsen verstanden ist, so holt sich der gröfsere Teil der Schüler billige Weisheit aus der billigen Übersetzung, und selbst die wenigen, welche sich bei der statarischen Lektüre noch ernstlich im

Schweifse ihres Antlitzes ohne 'freundliche' Hilfe vorbereiten, kommen bei der Gröfse des für die Privatlektüre auf einmal zu bewältigenden Abschnittes in die schwerste Versuchung doch noch vom Wege der Ehrlichkeit zu weichen, damit sie nicht in der Klasse hinter den schlechteren, unehrlich präparierten Mitschülern zurückstehen müssen nnd vielleicht für ihren Fleifs Tadel einheimsen.

Wollte der Lehrer dagegen diesem Übelstande durch Milde der Anforderungen entgegenarbeiten, so würden die Faulen trotzdem ihre deutsche Übersetzung, nur um so viel nachlässiger, benutzen, der beabsichtigte Zweck jedoch, den Stoff des Gelesenen zum Verständnis zu bringen und dadurch zu selbständigem Denken und Beobachten anzuregen, würde erst recht nicht erreicht. Man erzielte, was am allermeisten zu meiden ist, nichts als eine Übung in der Ungenauigkeit und Oberflächlichkeit, welche in der Gegenwart anch ohnedies kräftig genug gedeiht. Schon seit Jahren lasse ich daher entweder nur leichtere Abschnitte oder nicht mehr lesen, als in der Kontrollstunde wirklich rasch übersetzt werden kann; ich zweifle aber nicht, dafs trotzdem die Mehrzahl der Schüler Übersetzungen benutzt. Besser kann dies nur dann werden, wenn die Lesefertigkeit bei diesen so verstärkt wird, dafs der Gebranch einer Übersetzung die darauf verwandte Mühe nicht mehr recht lohnt.

Was also soll unter diesen Umständen mit der nen einzuführenden umfangreichen Chrestomathie geschehen? Soll man ihr zu Liebe die jetzt herrschende Lektüre stark einschränken? Welch grofsen Nutzen das Einlesen in einen Schriftsteller und die Durcharbeitung vollständiger Werke dem Schüler bringt, brauche ich nicht auseinanderzusetzen. Von ein oder zwei Reden des Lysias abgesehen, finde ich aber bei Durchmusterung der gegenwärtig betriebenen Lektüre fast nichts, was entbehrt werden könnte.

Ist dieser Weg der Einschränkung des gegenwärtigen Lesestoffs, an den der Verfasser der Sammlung wohl in erster Linie gedacht hat, für uns nngangbar, so sehe ich nur zwei Möglichkeiten, um die Schüler mit dem wertvollen Wissen, das jene ausgewählten Schriftstellen enthalten, bekannt zu machen. Was durch die schöne, den Gedanken umhüllende und verkörpernde Form sein wesentliches und eigentümliches Gepräge erhält, kann selbstverständlich nur im Original mit vollem Gennfs und Gewinn gelesen werden, und das gilt für die im eigentlichen Sinne klassischen, bis jetzt für die Schule ausgewählten Schriftsteller ohne jede Einschränkung. Für die blofse Übermittelung des Gedankeninhalts genügt dagegen eine gute Übersetzung, daher denn von den Leitern und Mitarbeitern der neuen preufsischen ministerialen Monatsschrift für höhere Schulen die Benutzung von Übersetzungen griechischer und lateinischer Schriftsteller lebhaft empfohlen wird. Dafs dies für das Realgymnasium mit vollstem Rechte geschieht, ist auch meine Überzengung. Solche Übersetzung mufs freilich inhaltlich genau ebensogut erklärt werden wie das Original. Dann kann durch sie ein wirkliches Verständnis des Gedankeninhalts und ein volles Eindringen in den Gedankengang des Schriftstellers möglicherweise noch leichter als durch das Original selbst erzielt werden, weil

der Schüler den Gedankenzusammenhang ohne das fremdsprachliche Hindernis selbständig zu übersehen eher im stande ist. Auf diese Weise würde sich wirklich die erstrebte Erkenntnis der Anfangsentwickelung aller in der Gegenwart bedeutenden Wissenschaften, Einrichtungen und Bräuche und damit ein tieferes Eindringen in das Wesen derselben schon auf der Schule erzielen lassen, was bei der im Umfang so sehr beschränkten Lektüre aus einem griechischen Sammelbuche zunächst nur für einen kleinen Teil von ihnen möglich sein dürfte; denn dann könnte man Schriften wie die Poetik des Aristoteles, die neu gefundene Staatsverfassung der Athener, eine gröfsere Anzahl philosophischer Abhandlungen, welche die beste Einführung in die Beschäftigung mit der Philosophie bilden, und viele für die exakten Wissenschaften und sonst wichtige Schriften und Einzelstellen wirklich lesen und den Schülern zum Verständnis bringen. Bei der Schönheit und Bildungskraft, die der griechischen Sprache an sich inne wohnt, wäre aber auch für das humanistische Gymnasium keine Gefahr vorhanden, dafs die Benutzung von Übersetzungen für denjenigen Teil der Litteratur, der den Schülern sonst notwendigerweise gänzlich unbekannt bleibt, ungünstig auf die Lektüre der sprachlich als Kunstwerke bedeutenden Schriften, die jetzt in der Schule gelesen werden, einzuwirken vermöchte. Wer behauptet, dafs durch diese Konkurrenz der Eifer für Erlernung des Griechischen überhaupt geschädigt werde, giebt stillschweigend zu, dafs er eben doch der Sprache an sich keinen so grofsen, selbständigen Wert beilegt und deshalb die unter ihrem Verschlufs liegenden Schätze des Wissens und der Schönheit auf andere Weise nicht heben lassen möchte.

Trotzdem will ich zu dieser Lösung für unsere Schulgattung in Wirklichkeit nicht raten, weil bei der Übertragung auch jener formal nicht mustergültigen Schriften die Übung der geistigen Kraft, welche die Umsetzung aus der antiken Fremdsprache in die Muttersprache im Gefolge hat, durch den Gewinn an sachlichem Verständnis meiner Überzeugung nach doch nicht voll aufgewogen wird. Aufserdem dürfte trotz aller Gegengründe wenigstens die Schülerlogik am Ende schliefsen: Wenn bei Aristoteles die Übersetzung offiziell benutzt wird, kann sie bei Platon und Sophokles nicht schädlich sein, und die Übersetzungspest würde dann vielleicht noch schlimmer, als sie es jetzt schon ist. Wie also ist es möglich, die Lektüre ohne dieses Mittel der Nothilfe hinreichend umfänglich zu gestalten und die Lesefertigkeit im Griechischen bei unseren Schülern so weit zu erhöhen, dafs beide Ziele: Ausbreitung der Kenntnis über alle wichtigen Gebiete der griechischen Litteratur und Verminderung des verbotenen Gebrauchs von Übersetzungen, erreicht werden?

Wenn dies das Hauptziel des griechischen Unterrichts ist, so trage ich kein Bedenken auch eine konsequente Lösung dieser Aufgabe zu fordern. Es darf also die Methode beim Erlernen der griechischen Sprache nicht einfach der beim Lateinlernen geschaffenen und erprobten nachgebildet werden, sie mufs sich vielmehr dem wesentlich abweichenden Zweck anpassen, der hier thatsächlich verfolgt wird. Mit vollem Recht hat man daher die zu lernenden Regeln der Grammatik auf das Notwendigste beschränkt; dennoch hat man

sich bei uns bisher gescheut, die für die Lektüre unnötige Übersetzung ins Griechische gänzlich aufzugeben. Diese Folgerung ist aber unumgänglich, wenn nicht immer wieder diese Art der Übung auch hier zur Hauptsache gemacht und dadurch das wirkliche Ziel des griechischen Unterrichts, welches eben nur durch ausgebreitete und wohl verstandene Lektüre erreichbar ist, verfehlt werden soll. Denn solange auch im Griechischen die Extemporalien oder Klassenpensa als die Hauptwertmesser und Unterlagen für die Versetzungscensur dienen, wird der ganze Unterricht trotz aller Abmahnungen immer wieder mehr oder weniger in Rücksicht auf diese einseitig grammatisch zugeschnitten, und damit auf Kleinigkeiten und Nebensachen so viel Kraft und Zeit verwandt werden, dafs darüber das Wichtige und Wesentliche in den Hintergrund tritt.

Noch mehr als an den alten Gymnasien ist eine solche Beschränkung auf die Lektüre am Reformgymnasium geboten, wo die gröfsere Reife der das Griechische beginnenden Schüler ebenso wie die auf vier Jahreskurse zusammengedrängte Unterrichtsdauer eine Einschränkung des rein grammatischen Betriebes der Sprache an sich wünschenswert erscheinen läfst. Übrigens ist diese Forderung des Aufgebens der Übertragung ins Griechische durchaus keine Neuerung, sondern nur Rückkehr zu dem bewährten Zustand früherer Zeit, wo noch niemand über Mängel des Gymnasiums klagte, soviele deren auch in Wahrheit vorhanden waren. Ist doch seit kaum 70 Jahren erst das Griechischschreiben überhaupt allgemeiner auf den Gymnasien eingeführt worden. In der Klasse angefertigte Übertragungen aus dem Griechischen in die Muttersprache würden in Verbindung mit analysenartiger Erklärung einzelner Wörter oder Satzgruppen auf allen Stufen einen ebenso sicheren Nachweis des erreichten Sprachverständnisses wie die Umsetzung ins Griechische bilden und zugleich die zu erstrebende Gewandtheit im deutschen Ausdruck erhöhen.

Da auch bei dieser Art des Unterrichts eine sichere Kenntnis der Grammatik durchaus nötig ist, erscheint es selbstverständlich, dafs auf der Vorbereitungsstufe, ganz wie bisher, der attische Dialekt fest eingeprägt wird, der das Verständnis der grofsen Masse der Schriftsteller erschliefst. Wenn der Schüler auf der Elementarstufe durch zwei- bis zweiundeinhalbjährigen Unterricht auf einen gesicherten Standpunkt in der Kenntnis desselben gelangt ist, dann kann er, ohne in seinem Wissen schwankend gemacht zu werden, rückwärts den Homerischen und Herodoteischen Dialekt, sowie vorwärts die *Κοινή* mit klarem Blick überschauen.

Im Vorbereitungsunterricht wären demnach in den Tertien ein griechisches Übungsbuch, in II^b Xenophons Anabasis und einige Bücher von Homers Odyssee, und zwar die erstere mit besonderer Rücksichtnahme auf die Grammatik, zu lesen. Schon bei Homer und von II^a an überhaupt müfste dann diese Erklärungsart möglichst zurück und die Behandlung des Inhalts der Schriftsteller in den Vordergrund treten. In dieser Klasse möchten aber Homer und Herodot erledigt werden, da beide der geistigen Entwickelung der Schüler nur bis zu dieser Stufe hin voll entsprechen und so nur bis hierher das Inter-

esse ganz beanspruchen können. Ersterer diene deshalb hier auch als Privatlektüre.

In I^b möge dann, um mit Wilamowitz zu reden, Platon herrschen; Protagoras, Phädon, Gorgias oder das Symposion können statarisch, die Apologie, Kriton und Laches cursorisch gelesen werden. Als Dichterlektüre diene daneben der geistesverwandte Euripides. Gleichzeitig würden im Lateinischen Ciceros Tuscul. disput., besonders deren erstes Buch, und im Deutschen Lessing behandelt werden. Für I^a bleibt Thukydides, dessen VI. und VII. Buch vor allen übrigen Berücksichtigung verdienen, ferner Demosthenes und Sophokles. Mit Thukydides tritt im Lateinischen die Lektüre des Tacitus in Beziehung, mit Demosthenes ist Cicero in Vergleich zu bringen, während im Deutschen Goethe und Schiller auf Sophokles hinweisen. Neben der Einführung in diese Hauptwerke wird es nun, sobald das Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische ganz wegfällt und so die Leseübung gestärkt wird, in allen oberen Klassen möglich sein durch kursorische, teils präparierte, teils extemporierte Lektüre der besprochenen Sammlung aus Schriftstellern des späteren Altertums aufserdem zu zeigen, wie sich nach der Höhe der klassischen Zeit das Geistesleben des griechischen Volkes weiter entwickelt und nicht nur die ganze antike, sondern zuletzt auch die moderne Welt befruchtet hat. Im Lateinunterricht wird dieser Zweck durch ein Stück des Plautus oder Terenz, sowie durch Horaz, im Religionsunterricht durch die Behandlung des neuen Testaments unterstützt.

Das Hauptgewicht ist jedenfalls wie bisher auf die zusammenhängende Lektüre zu legen, da nur diese ein volles Vertiefen und wissenschaftlich wertvolles Erfassen des behandelten Gegenstandes ermöglicht. Wenn eine solche Chrestomathie also hauptsächlich nur zum schnellen Lesen bestimmt ist, so müssen in ihr den Schülern unbekannte seltnere Wörter übersetzt und von ihnen nicht selbständig zu überwindende Schwierigkeiten durch Beigabe von Anmerkungen, die am besten sogleich unter den Text zu setzen sind, beseitigt werden, damit man wirklich gröfsere Abschnitte bewältigen und einen einigermafsen vollständigen Über- und Ausblick auf das gesamte geistige Leben des griechischen Volkes in seiner die Weltbildung beherrschenden Spätzeit bieten kann. Ob das zweifellos ganz vorzügliche Lesebuch von Wilamowitz dieser Forderung nach allen Richtungen hin voll genügt, wird sich erst beim Schulgebrauch zeigen.

Es ist selbstverständlich, dafs hierbei, wie bei allem Unterricht, die allmählich in das Gesichtsfeld der Schüler tretenden unendlich vielgestaltigen Erscheinungen des antiken Lebens zu den ihnen aus der Erfahrung der Gegenwart bekannten Dingen, soweit diese zuletzt aus jenen hervorgegangen sind, bei der Lektüre nun auch wirklich in klare Beziehung gesetzt werden, um so als Hauptziel, wie vorher gesagt, ein Verständnis unserer Zeit durch Kenntnis der Vergangenheit, auf der sich diese aufbaut, vorzubereiten.

Auf die Anerziehung eines festen Willens endlich zur Bethätigung des Guten, was ich als dritte Aufgabe bezeichnet habe, ist freilich von jeder Schulart als Hauptzweck ununterbrochen Bedacht zu nehmen, aber auch hierfür bietet

die Erlernung der antiken Sprachen ein besonders ergiebiges Feld fruchtbringender Übung. Erfordern doch diese gerade infolge ihrer Schwierigkeit zu aller Zeit strenge Pflichterfüllung, eifrige Arbeit und unermüdliche Ausdauer, so dafs die Thatkraft des jungen Menschen gestählt und der Wille zum Guten gefestigt wird.

Gerade dieser Schwierigkeit der alten Sprachen wegen hat man bisher vom volkswirtschaftlichen Standpunkt des reinen Staatsinteresses aus das Gymnasium für die brauchbarste und zuverlässigste Selektionsmaschinerie gehalten und ihm deshalb die ausschliefsliche Berechtigung gewährt zu den höheren Berufen vorzubereiten. Ist ihm dieses Recht nunmehr auch genommen worden, so behält es doch den ihm einmal übergebenen Schülern gegenüber auch in Zukunft die Pflicht, die Spreu vom Weizen zu sondern. Da wir für den Dienst des Vaterlandes Menschen und nicht blofse Intelligenzen zu erziehen und heranzubilden haben, kann freilich nicht so, wie es z. B. die Sozialdemokratie heutzutage will, die wissenschaftliche Leistungsfähigkeit eines Schülers als ausschliefslicher Mafsstab dafür benutzt werden, ob ihm die Schule die Möglichkeit verschaffen soll, sich in die Kreise der leitenden Stände emporzuarbeiten. Dafs der Weg dazu allen ausgezeichnet Beanlagten geebnet werde, auch wenn sie nicht aus eigenen Mitteln zum Studium gelangen können, liegt im allgemeinen Interesse. Dagegen ist bei ungenügend oder nur mittelmäfsig begabten jungen Menschen aus Ständen, die durch ihre soziale Lage keine hinreichende Garantie dagegen bieten, stets zu fürchten, dafs sie am Ende dem gelehrten Proletariat verfallen und so dem Staate, der sie durch seine Unterstützung herangebildet hat, mehr schaden als nützen. Daher dürfte es sich empfehlen, bei Erteilung von Stipendien und beim Erlafs des Schulgeldes noch gröfsere Strenge als bisher, in Rücksicht auf die Leistungen sowohl, wie auf die sittlichen Anlagen, walten zu lassen und nicht die blofse Bedürftigkeit dabei als ausschlaggebenden Faktor zu benutzen. Um der Gefahr des gelehrten Proletariats möglichst vorzubeugen, hat man im praktischen England das Schulgeld für die Gymnasien sehr hoch gestellt; daneben sind aber für gut befähigte junge Leute armer Herkunft so viele Unterstützungsmittel vorhanden, dafs sie auch ohne wesentliche Beihilfe des Elternhauses die Schule durchmachen können. Freilich würde, wenn man die Benefizien nur diesen erteilte, eine Anzahl Schüler schon in den Unterklassen abgehen müssen, die jetzt bis obenhin mit durchgeschleppt werden, und das wäre mancher kleinen Schule vielleicht unangenehm, wenn sie dadurch an Schülerzahl etwa unter die Grenze der Existenzberechtigung herabzusinken in Gefahr käme. Diesen armen Notleidenden könnte aber leicht Ersatz und Hilfe dadurch geschafft werden, dafs ihre übergrofsen Riesenschwestern in wohlverstandenem eigenem Interesse sich weigerten oder durch behördliche Verordnung zur Weigerung berechtigt und veranlafst würden, nicht stadtangehörige Schüler bei sich aufzunehmen, sobald nicht etwa ganz besondere Ausnahmeverhältnisse nachgewiesen sind. In Dresden oder Leipzig hat am Ende jeder junge Mensch eine Tante oder sonstige Verwandte, bei der er billig untergebracht werden kann, auch besucht der Vater diese Orte lieber und öfter als

eine Kleinstadt; das ist aber kein zureichender Grund jene Gymnasien so anschwellen zu lassen, wie dies jetzt der Fall ist. Doch um von dieser Abschweifung zur Hauptsache zurückzukehren, sei zum Schlufs noch auf denjenigen Vorzug des Gymnasialunterrichts hingewiesen, der sonst am Anfang seines Lobes zu stehen pflegt: Die edle Begeisterung für grofse Männer und Thaten, die uns bei den antiken Historikern entgegentritt, und das Streben nach den idealsten Zielen der Menschheit überhaupt, welches die griechischen Dichter und Philosophen erfüllt, bietet gerade in der dem Altertum eigenen, der jugendlichen Auffassungskraft angemessenen Einfachheit die wirksamsten Mittel zur Entfachung von nachhaltiger Begeisterung für alles Edle, Grofse, Schöne und Gute, so dafs auch in dieser Hinsicht das Gymnasium den übrigen Schulgattungen überlegen sein dürfte, sicherlich aber keiner von ihnen nachsteht, wenn es sich eine fruchtbare Vertiefung in die griechische Litteratur nicht rauben läfst.

ZWERGE UND RIESEN

Ein Beitrag zur deutschen Mythologie und ihrer Behandlung in der Schule

Von Georg Siefert

(Fortsetzung)

Verhältnis zu den Menschen. Die bisherigen Erörterungen lehren, dafs die Hausgeister den Menschen meist freundlich und hilfreich sind. Wo Segen und Wohlstand ist, da sagt man: 'Da wohnt oder residiert der Nifs Puck' (Wolf, Beiträge II 336); vgl. Grimm, Die Wichtelmänner 1, Schneewittchen, Kopisch, Die Heinzelmännchen in Köln, Tomte i Garden, Grimm, Deutsche Sagen 45, Seidel, Wintermärchen II 45, die sog. Nahrungsgeister im Harz (Pröhle, Unterharz. Sagen 9 14). Das Hütchen (nd. Hödeken) sagt von sich:

> Ich bin ein Geist und geh' herum und heifs' mit Namen Hütchen.
> Wer früh anfsteht und fleifsig ist, bekommt von mir ein Gütchen.

(Vgl. Kopisch, Hütchen, Hütchens Ring, Bechstein I 209, II 253, König 63, Grimm, Deutsche Sagen 97, Mythol. 476). 'Die Wichtlein müssen eine Freude daran haben, den Menschen etwas Gutes und Liehes zu erweisen' (Schöppner II 123). — Mit den Menschen verkehren sie oft auf traulichem Fufse, laden sich zu Gevatter, leihen sich gegenseitig Geschirre, nehmen namentlich oft die Dienste menschlicher Hebammen in Anspruch. 'Mit der kleinsten Aufmerksamkeit konnte man ihre Gunst gewinnen, und hatte man ihnen gezeigt, dafs man ihnen wohlwolle, so arbeiteten sie und brachten ihren Frennden mancherlei Geschenke' (Montanus 97 mit vielen schönen Beispielen). Alle Volkssagensammlungen liefern dafür reichliche Belege.

Dafs die Kobolde ihre Hilfe nur nachts nnd ungesehen leisten, weil sie 'ihr Geschäft unheschrieen verrichten wollen' (Birlinger I 40), haben wir schon gesehen. Belauscht entschwinden sie und nehmen allen Wohlstand mit fort (Lyncker 48, Baader, Badische Volkssagen 18 f.). Oft werden sie durch Asche- oder Erbsenstreuen entdeckt und rächen sich empfindlich (s. u.). — Sie nehmen es daher auch sehr übel, wenn ein Mensch die gewährte Unterstützung ausplaudert. So webt in Ronneburg ein graues Männlein für einen Gesellen, his derselbe schwatzt und der Meister es entdeckt und wegjagt, worauf er verarmt (Gräfse II 374, ähnlich Geyer 161, Kuhn und Schwartz 243). Das Hütchen schleppt Kuchen herhei, bis darüber geplaudert wird, was es

strenge verboten hatte (Witzschel 144). Nach Verrat ihres Geheimnisses wird eine stets gefüllte Flasche gleich leer (Vernaleken, Alpensagen 181).

Viele wollen keine Geschenke und Wohlthaten und entweichen, wenn ihnen Lohn geboten wird, so in dankbarer Gesinnung Grimms Wichtelmänner, deren Segen fortbesteht. Meist aber sind sie traurig, weil sie sich abgedankt fühlen, und kehren deshalb nie wieder, alles Glück mit von dannen nehmend. So erhalten die Zwerge in der Mühle bei Brotterode eines Tages von dankbaren Brüdern statt ihres dürftigen Gewandes schöne Kleidung und entschwinden sofort mit dem Rufe:

Da liegt unser Lohn,
Nun müssen wir auf und davon. (König 45.)

Als das Futtermännchen bei Ranis von dem dankbaren Schäfer ein Paar Schuhe erhält, ruft es: 'Ach, nun wissen sie es und ich mufs fort' (Börner 243 ff.). Die Sonneberger entdecken an den Fufsspuren der hilfreichen Schlazlaas, dafs sie barfufs gehen, und stellen ihnen daher ein Paar Schuhe hin. 'Wie das Schlazlaa aber die Schuhe gefunden hat, hat es gegreint und ist mit seinen Schuhen abgezogen; es hats übel genommen und hat gedacht, die Leute wollten's nimmermehr im Hause haben, weil sie ihm seinen Lohn gegeben haben' (Schleicher 76). Der vogtländische Heugütel erklärt: 'Nun habt ihr mir ein Röckchen und ein Jäckchen gegeben; das ist zu viel, und nun mufs ich fort' (Gräfse II 40). Im Unterharz sagt man, wenn einer aus dem Dienst entlassen werden soll: Der bekommt bald ein Paar Schuhe (Pröhle, Unterharz. Sagen 10). — Nicht selten freuen sich die Zwerge auch über die gespendeten Kleider, werden aber dadurch eitel und übermütig und verachten die bisherige bescheidene Thätigkeit. So erzählt Adalb. Stifter (Bunte Steine, Katzensilber) von einem weifsbärtigen Wichtlein im Böhmer Wald, das den Leuten ihre Kühe hütet. Sowie ihm die dankbaren Bauern ein rotes Röcklein hinlegen, springt es wie toll vor Freude für immer davon. Ähnlich kindisch benehmen sich die Zwerge in Graubünden. 'Gewöhnlich währte es lange, bis sie die geschenkten Kleider anziehen lernten, ja gewöhnlich stellten sie sich dabei unbegreiflich linkisch an . . . Wenn es ihnen aber endlich gelungen war, sich in die Kleider zu finden, so betrachteten sie sich dann selbstgefällig, hüpften davon und liefsen sich nicht mehr sehen' (Vernaleken, Alpensagen 211 ff. Vgl. Montanus 82 99). Als die Wichtel bei Eschwege die Kleider sehen, rufen sie jubelnd:

Bin ich ein solcher Knapp
Und soll Schuhe lapp' (Lyncker 53),

und ein Zwergenkuhhirt brüstet sich:

I schüns Mandl, i schüns Bus
Und i enk die Küh nimmer hüten thue. (Zingerle 45.)

Ein kleiner schwedischer Hausgeist siebt Mehl auf dem Boden, das nie weniger wird, bis er von der Hausfrau einen Kittel erhält. Er zieht ihn an und arbeitet weiter. Da aber das Mehl den neuen Rock beschmutzt, wirft er das Sieb hin und geht mit den Worten:

Der Junker ist geputzet,
Der Staub ihn beschmutzet,
Mit dem Sichten ist's vorbei. (Afzelius III 175 f.)

Andere Zwerge dagegen wollen Lohn als Entgelt für ihre Hilfe. 'Sie verlangten aber auch wieder Gefälligkeit nnd Pflege von den Menschen und waren sehr ergrimmt, wenn ihren kleinen Bitten nicht mit der gehörigen Sorgfalt nachgekommen ward' (Reusch 49). Doch sind sie bescheiden (Wolfs Zeitschrift I 290):

Sein Näpfchen Milch und ein Stück grau Tuch,
Das war ihm zum ganzen Lohn genug.
(Kopisch, Tomte i Garden.)

Sie sind zufrieden mit Milch, Bntterbrot, Speiseresten u. dgl. (Grimm, Dentsche Sagen 34 37 154 n. o.). Sie essen gerne mit, daher der Schweizer Name Napfhans (Grimm, Mythol. 478). 'Will der Herr für seinen Vorteil sorgen, so mufs er sehen, dafs der Brownie ordentlich zu essen und zu trinken erhält' (W. Grimm, Einleitung zu den ir. Elfenmärchen 436). Beim Müller in Gelrode in Flandern speisen die Zwerge die Mühlsteine und waschen für ein Butterbrot und ein Glas Bier (Knhn, Westfäl. Sagen I 42), oder sie begehren für ihre Arbeit Obst und Kuchen (Baader, Neuges. bad. Volkssagen 11). Im Wirtshause zum goldenen Engel zu Jena vor dem Löbderthore war ein Kobold, der gegen Bier und Wein die Ställe reinhielt. Wenn an seiner Pflege etwas fehlte, wurde er unruhig (Sommer 32). Heinz Hütlein hat 'ein kindermäfsiges Gelüsten nach süfsen Leckerbissen', hilft deshalb mit Vorliebe in der Küche, wo er die Töpfe und Pfannen ausfegen darf (Montanus 75). Die Köchin mufs dem Cluricaun znm Entgelt ein gutes Mittagessen in den Keller stellen nnd verbittert ihn eines Tages sehr, als sie ihm nur Kartoffeln und Hering vorsetzt (Grimm, Ir. Elfenmärchen 212). Wer in die Stadt geht, mufs nicht versäumen, dem Hausgeist einen kleinen Kram mitzubringen, sonst richtet er allen möglichen Schabernack an (Rochholz, Deutscher Glaube und Branch II 235). Im Samland werden die Zwerge förmlich zu Tisch geladen. 'Des Abends wird ihnen in der Scheune ein Tisch gesetzt; den bedecket man sauber mit einem Tischtuche und setzet daranf Brot, Käse, Butter und Bier; dann werden sie in geziemender Weise zur Mahlzeit gebeten' (von Tettau und Temme 258, Veckenstedt II 11 ff., vgl. Reusch 53). — Mitunter hören wir geradezn von Mietverträgen, die das Zwerggesinde mit den Menschen abschliefst. So ziehen die isländischen Alfar gleich den Knechten am Neujahrstag an (Maurer 26), nnd der mecklenburgische Pnck bedingt sich einen bnnten Rock mit Schellen vor dem Dienstantritt aus, den er beim Abzug anzieht (W. Grimm, Einleitung zu den ir. Elfenmärchen 471. Vgl. A. v. Sternbergs Märchen Der rote Zwerg).

Werden ihnen die Speisen vorenthalten, so werden die Zwerge leicht böse (Grimm, Deutsche Sagen 37 71, Sommer 37) und rächen sich wohl auf empfindliche Weise. So wird ein Mädchen geohrfeigt, das die Milch wegtrinkt (Meier 78). Der irische Cluricaun prügelt die Magd, die ihn mit

Hering abspeisen will, dafs sie drei Wochen im Bett liegen mufs (s. o.). Der Hausgeist reitet, 'wenn er nicht gut behandelt und gepflegt wird, des Nachts die Pferde müde und macht sie dadurch für die Tagesarbeit untauglich. Wenn man ihm aber wenigstens an einem Tage in der Woche den Tisch mit Speisen deckt, ist er befriedigt, nützt den Dienstleuten' u. s. w. (Peter II 26). Ähnlich Ashjörnsen 7 f.

Für erwiesene Wohlthaten zeigen sich die Zwerge dagegen dankbar und freigebig, wovon viele Sagen zeugen, z. B. Grimm, Deutsche Sagen 39 160, Der einkehrende Zwerg (Sagen 45 = Vernaleken 40 f.), Das Wasser des Lebens, Die drei Männlein im Walde, Die Geschenke des kleinen Volkes, Colshorn, Das graue Männchen, Linz-Godin, Der Leibschneider der Zwerge, Kopisch, Die Önnerbänkissen. An Ovids Philemon und Bancis und Grimms Märchen vom Armen und Reichen erinnert lebhaft die Sage von dem Zwergenkönige bei Vernaleken, Österr. Myth. 207. Die Fenesleute 'thaten den Menschen nichts zuleide; ... im Gegenteil, so mancher ist von ihnen bereichert worden, der sich ihnen freundlich erwies und ihnen Dienste leistete' (das. 228 ff.; vgl. Colshorn 115). Im Spessart nimmt ein Baner die auf der Wanderschaft befindlichen, der Ermattung und dem Hungertode nahen Zwerglein auf. Dafür verbessern sie ihm seine steinigen Äcker, wandeln seinen Sumpf in die trefflichsten Wiesen, roden den Wald aus und machen ihn so zum reichen Manne (Schöppner II 285 ff.). Ein Schuster giebt ihnen Brot und wird dadurch belohnt, dafs allmorgendlich ein Paar fertige Schuhe dastehen (Schambach und Müller 124, ähnlich Montanus 80 f. 93 ff.); ein Baner erhält für gespendete Suppe allmählich viele kleine Silberstangen, bis er ein reicher Mann ist (Baader, Bad. Volkssagen 18); einem armen Soldaten schenkt ein Graumännlein eine Brotkruste, deren Geruch Hunger und Durst stillt (Rochholz, Deutscher Glaube und Brauch I 308). Besonders den Kindern, die sie sehr lieb haben, bringen sie gern etwas Schönes mit (Arndt I 154 f.).

Oft kleiden freilich die Zwerge ihre Gaben in eine neckische Form und schenken als Dank für Hilfe bei Entbindungen, Überfahrten und dergl. Strohhalme, Späne, dürres Laub, Rofsäpfel, Kohlen, wie Rübezahl und die Geister des Kiffhäusers, die der Empfänger meist mifsmutig wegwirft, um zu spät zu entdecken, dafs sie sich in pures Gold verwandelt haben. Kehrt er zurück, so ist alles verschwunden. Vgl. Alexis, Die Hosen des Herrn von Bredow I 10.

Doch bestrafen sie übermäfsige Habgier. So erhält in dem Märchen 'Die Geschenke des kleinen Volkes' der Goldschmied einen Höcker und einen Kahlkopf für seine Begehrlichkeit. Ein junger Mensch zwingt einem gefangenen Zwerge eine Schatzrute ab. Er läfst sie zurück, um einen Spaten zu holen. Zurückgekehrt findet er den Acker ganz mit Ruten besteckt und ist der Gefoppte (Schleicher, Volkstüml. aus Sonneberg 77 f.). Ebenso umwindet ein Zwerg, der einen Schatz verraten und den Hagebuttenbaum, unter dem er verborgen liegt, mit einem Strumpfband umwinden mufs, alle Hagebuttenbäume mit gleichen Bändern (Grimm, Ir. Elfenmärchen 112).

Eine besondere Abart der hilfreichen und menschenfreundlichen Zwerge

lebt in Wäldern und im Gebirge und zeigt verirrten Wanderern den Weg, warnt sie vor Abgründen und Irrpfaden, so Grimm, Deutsche Sagen 298 und 301 (Quelle von Schillers Alpenjäger, s. Bliedner, Schillerlesebuch 141), Kopisch, Klein Tümmelding, Witzschel 100, Wncke 307. 'Diejenigen, die sich in Wäldern verirrten, weisen sie anf den richtigen Weg' (Peter I 58); das Weidwiesenweiblein bei Reichenhall leuchtet des Nachts den Wanderern (Schöppner I 58). — Sie behüten die Kinder, 'damit sie nicht in Feuer und Wasser umkommen' (Arndt 155), und nehmen auch wohl solche, die auf Erden viel leiden müssen, für immer in ihr goldnes Schlofs auf, wo sie auf grünen Wiesen tanzen nnd spielen (Colshorn 136, Carmen Sylva, Die kleinen Leute).

Freilich schlägt die gnte Stimmnng der Zwerge leicht in das Gegenteil um, je nachdem sie freundlich behandelt oder geneckt und verspottet werden (Grimm, Deutsche Sagen 30 153); denn 'einen Zwerg kann man sich noch leichter entfremden als einen Menschen, und wäre es der krausköpfigste' (Colshorn 120). Sie sind ungemein empfindlich:

Die Önnerbänkissen sind wahrlich gut,
Doch leiden sie keinen Übermut,
Von keinem Menschen,
Auch selbst im Spafse kein kleines Geneck. (Kopisch.)

'Die Unterirdischen waren ... von zntraulicher Natur, sie konnten aber sehr böse werden, wenn man ihnen ein Leid anthat oder sie verspottete' (Seidel, Wintermärchen I 29). Die Querliche bei Königsee 'waren launenhafte, sehr reizbare, aber doch auch wieder dienstfertige Wesen und halfen, wenn man es gut mit ihnen meinte, dem Hausherrn und seinem Gesinde überall ... Wer sie aber reizte, dem thaten sie manchen Schabernack' (Bechstein II 215).

So ist den Zwergen das Necken und Verspotten aufs tiefste verhafst. Eines Tages ahmte der Müller bei Brotterode 'den sonderbaren, leise klingenden Ton nach, mit dem die Männlein die Messerklingen schleifen. Dadurch fühlen sie sich verspottet, lassen sich nie wieder sehen, nnd der Müller verarmt völlig' (Bechstein I 253, König 44). Kopischs Puck wird von einem Knechte gehöhnt und ans der Dachluke zu allgemeinem Gespött herausgeworfen. Daher peinigt er ihn im Schlaf, zerrt ihn im Bette hin und her und legt ihn schliefslich quer über einen Brunnen, wo er beim Hahnenschrei erwacht. Zwerge werden böse, wenn sie wegen ihrer kleinen Gestalt geneckt werden (Peter II 3). — Das Fluchen ist ihnen ein Greuel nnd veranlafst sie zum Auswandern, ebenso wie menschliche Sittenlosigkeit (Baader, Bad. Volkssagen 18, Neuges. bad. Volkss. 11). Auch alles Unanständige und Unehrenhafte ist ihnen verhafst, nnd Liebespaare, die ihre versteckten Schlupfwinkel zum Stelldichein erwählen, wissen von manchem Steinhagel zn erzählen, der sie und lichtscheue Gesellschaft gescheucht hat (Montanus 109).

Gar vielfach haben die Zwerge auch die Untreue nnd den Undank der Menschen erfahren müssen. Schon im Ruodlieb XVIII 18 klagen sie darüber. Das rührendste Beispiel ist die bekannte Sage ans dem Haslithal (Grimm,

Deutsche Sagen 147, vgl. auch 148 nnd 149, Vernaleken, Alpensagen 170 und Wyfs I 320, wo der Rost, von dem aus die Zwerge den Heuern zuschanen, glühend gemacht wird, so dafs sich die Kleinen kläglich verbrennen), die Kopisch, v. Straufs und Hertz, Bruder Rausch, 7. Abent. verwertet haben. Da klagen sie: ‹O dort der blane Himmel, wie ist er hoch nnd hehr, nnd o wie grofs die Untreu!' oder 'O Welt! O böse Welt!', aber sie begnügen sich nicht immer mit dem blofsen Weggang, sondern werden leicht rachsüchtig und üben ihre Zauberkraft in einer dem Menschen schädlichen Weise aus (Grimm, Der einkehrende Zwerg, Die drei Männlein im Walde, Colshorn 119 ff., Grimm, Dentsche Sagen 154, König 63). In der eben erwähnten Geschichte aus Schöppner von den Zwergen auf der Wanderschaft wird weiter berichtet: 'Die fleifsigen Zwerge . . . hatten den Menschen redlich Dienste geleistet, hatten für sie geschafft wie Leibeigene, hatten gegraben, gesät, geerntet, anfgebaut und niedergerissen, wie man es gewünscht, aber sie hatten nichts davon gehabt als die traurige Überzeugung, dafs das uralte Sprichwort Undank ist der Welt Lohn nur zu wahr sei. Darum . . . wollten sie lieber in ein fernes, nnbekanntes Land ziehen und allen Umgang mit den Menschen aufgeben, so schmerzlich sie ihn anch vermissen würden; denn die Zwerge haben die Menschen sehr lieb.' Als auch der geizige Bauer, den sie erst reich gemacht, sie mifshandelt und undankbar behandelt, stehlen sie ihm sein Getreide, zerstören seine Felder, vernichten die Wiesen und machen ihn wieder so dürftig, wie er vor ihrer Hilfe gewesen, so dafs er bis an sein Ende Almosen erbetteln mufs.' Ein Däumling, der bisher alles im Hause in bester Ordnnng gehalten, nimmt für die Mifshandlnng furchtbare Rache, macht die Pferde scheu und zündet den Wagen an, so dafs Herr und Pferde verbreunen (Haupt I 57 f.). Die Hausgeister der Raudamühle bei Eisenberg rächen sich an der neugierigen Müllerin, die ihnen Kümmel ins Brot gebacken hat, so dafs sie schwer erkrankt sind (Grefs 44); denn in allen Volkssagen ist Kümmel nnd Salz in den Speisen den Zwergen zuwider, und menschliche Kost können sie nicht vertragen (Colshorn 164). In allen diesen Fällen verlassen die Zwerge zngleich die Behausungen und Gegenden der Menschen. 'Überhaupt scheint das Verschwinden der Bergmännlein eine wichtige Sache zu sein, nnd fast immer wird menschliche Schuld, selbst Bosheit als Ursache angegeben' (Vernaleken, Alpensagen 175), denn sie nehmen 'die gute Zeit' mit sich fort (Montanus 78, Hertz 69 f.).

Faulheit nnd Undankbarkeit des Gesindes wird besonders scharf geahndet. 'Wenn sie jemand necken, so sind es faule Knechte nnd schmutzige Mägde, die sie mit bösen Träumen ängstigen, als Alpdrücken, als Flöhe stechen, als Hunde und Katzen ungesehen beifsen und kratzen' (Arndt I 156). Auf dem Schlosse Waltersdorf bei Berga a. Elster geben dankbare Mädchen den Zwergen süfse Milch. Die Knechte sind undankbar, weshalb die Geister ihnen nicht helfen und fortwährend Streit unter ihnen erregen (Witzschel 105). Die Schaukelmännchen bei Guben helfen guten nnd fleifsigen Lenten nnd verderben den Bösen nnd Faulen die Arbeit (Haupt II 233). Das Boppele bei Offingen

beaufsichtigt das Gesinde und ohrfeigt unsichtbar die Trägen (Birlinger I 49, vgl. Shakespeare, Die lustigen Weiber von Windsor V 4).

Bei aller Gutmütigkeit nnd Fürsorge sind die Zwerge vielfach zu Scherz und Schabernack anfgelegt. Die Nissen sind 'aller Firlefanze Meister' (Kopisch), die Alraunen 'reich an tollen Launen' (Freiligrath), 'die Trolde sind kleine Berggeister, die gern necken' (W. Grimm, Altdänische Heldenlieder, Balladen und Märchen 529). 'Es schien ihr gröfstes Vergnügen, die Leute zu necken, sie thaten aber auch manchem viel Gutes' (Gräfse I 453). 'Es war ein gutmütiges Völkchen, das dort (an der Werra) sein Wesen trieb, nnd war, obgleich stets necklustig gesinnt, den Menschen doch gut und hilfreich' (Bechstein I 105). 'Der Kobold hübsche Mädchen küfst' heifst es in Lichtwers Fabeln, und die Nissen, ein gar lustiges Völkchen, schieben einem Brautpaar, das sich küssen will, ein Brett zwischen die Nase. Gern stellt der Nifs ein Bein, zupft und kneipt die Schläfer (Wolfs Zeitschr. III 111, IV 298 f.) und

Neckt manch übermütig Blut . . .,
Giebt wohl manchen Zwick und Stofs,
Wer ihn hat, wird ihn nicht los,

denn er guckt bald vorn, bald hinten, bald links, bald rechts und aller Orten; aber, tröstet Kopisch:

Lafs ihn schurren, lafs ihn schwärmen
Und mit tausend Töpfen lärmen,
Hast Du doch ein lustig Haus,
Bruder, mach Dir nichts daraus.

Sein Ekerken

War ein Kobold und ein Wicht,
Zupfte alle bei den Zöpfen,
Mit Äpfeln und Nüssen warf er nicht,
Doch Feigen nach allen Köpfen.
Fuhr einer mit einem neuen Pferd,
So gab es ihm zu niesen.
Racks! lag der Wagen umgekehrt,
Alles oben mit den Füfsen.

Sehr viel erzählen die Sagen von ihren harmlosen Streichen (Bechstein II 188, Wucke 155 264 f.). Einem schlafenden Riesen stecken sie in jedes Nasenloch einen grofsen Stein (Colshorn 117). Eine sehr anziehende Schilderung des stets gutherzigen und spafshaften Zwerges Heinz Hütlein im Kloster zu Siegen bietet Montanus 70 ff. Das 'Bübel' beim Nagelschmied Zeitz in Sonneberg findet seine Freude daran, alles zu verstecken, dafs man die Sachen nicht findet, so den Stiefelknecht; dann lacht es allemal schadenfroh, bis der Meister ihm eine Ohrfeige geben will, die aber nnr den Ofen trifft, worauf das Männlein ihn aus der Küche wieder auslacht (Schleicher 79). 'Das Poppele bei Hohenkrähen ist ein lustiges Gespenst; den Dreschern wirft er die Garbenstöcke auseinander, den Bauern spannt er Ochsen und Pferde verkehrt an; unerwartet sperrt er anf ebenen Wegen die Räder der Herrenkutschen; wo

müde Glas- oder Eierträger auf dem Wege sind, da verwandelt er sich in einen Baumstumpf, und wenn sie sich niederlassen wollen, verschwindet er, dafs sie sich mit ihrer zerbrechlichen Last auf den Boden setzen. Einmal ist er vor die Stadt Radolfzell am Untersee gekommen und hat dort so hell das Posthorn geblasen, dafs der Wächter ans Thor eilte, aber höchlich verwundert war, niemand zu treffen' (G. Schwab, Wanderungen durch Schwaben 256 f., Der Bodensee II 108). Andere Zwerge schichten die Milchtöpfe übereinander, machen das Vieh los, heizen den Ofen glühend (Zingerle 52). Auf der Seiser Alp haust der Neckgeist (das. 415). Ein Kobold bei Riesa 'verschleppte Lebensmittel und Wäsche aus dem Hause und versteckte sie an den verschiedensten Orten; Butter ballte er zu Klumpen und versteckte sie unter der Streu; Mehl- und Getreidesäcke stürzte er um; wenn gebacken werden sollte, verdarb er den Sauerteig durch Erde und Spreu; in der Küche füllte er die Kochtöpfe am Feuer mit Kohlen und Asche und machte unsichtbar die Thür auf', warf die Leute aus den Betten u. s. w., doch ohne durch seinen Schabernack jemand zu verletzen (Gräfse I 85). In sehr lustiger Weise wird ein hochmütiger Amtmann bestraft, der einem Bauern die Mütze vom Kopfe geschlagen hatte. Die Zwerge hängen ihm allerlei schnackisches Anhängsel, Blumen, Rauschegold, Spinngewebe an Rock und Perücke und zaubern diese mit Hut und Kopfhaar so fest zusammen, dafs er sie 'nicht unblutig' abnehmen kann und zum allgemeinen Gespötte wird (Montanus 97). Das Klopferle verrückt alles beständig, so die Teller bei der Mahlzeit, dafs die Hungrigen nicht essen können, löst das Vieh im Stall, thut aber niemand etwas zu leide (Meier 81). Vgl. auch Baumbachs Kobold im Keller und Alberich im Ortnit, der den Heidenkönig durch Bartraufen und allerlei Blendwerk neckt: 'er welt sie effen und triben sînen spot'. W. Menzel, Geschichte der deutschen Dichtung I 120 charakterisiert sein neckisches, mit Gutmütigkeit und hohem Verstande gepaartes Wesen treffend. — Ein Nifs bringt den ganzen Hühnerhof zum Krähen, so dafs er das Haus am Schlaf hindert, stellt alles auf den Kopf, macht beim Essen die Schüsseln unsichtbar; aber er schlägt auch alle Fenster ein, macht das Vieh so wild, dafs es sich an den Ketten im Stalle aufhängt, und treibt solchen Unfug, dafs — ein sehr beliebtes Sagenmotiv — der Bauer ausziehen mufs (Müllenhoff 334 ff.).

Wie in dieser Geschichte, artet auch sonst die harmlose Neckerei der Zwerge in arge, von den Menschen unverschuldete Bosheit aus, und sie verdienen den Namen Tückebold. Vielfach mufs der Hausbesitzer sein Gehöfte verlassen oder niederreifsen, freilich oft ohne Erfolg, da der Poltergeist boshaft lachend auf dem letzten Wagen oder dem Gebälk mitzieht. Die bösartigen norddeutschen Ulken (Name!) oder Ölken 'fügen den Leuten allen möglichen Schaden zu. Wenn z. B. im heifsen Sommer die Milch der Kühe keine Butter geben will, so sind daran ganz allein die bösen Ulken schuld' (Jahn 63, Kuhn und Schwartz 288). Ein maulwurfsgrofser schwärzlicher Kerl mit Fledermausflügeln und einem feuerroten Hut sät Unkraut in die Saat (Seidel, Die Roggenmumme); ebenso ist ein Todfeind der Bauern der Feuermann in Storms

Regentrude, 'ein knospriges Männlein in feuerrotem Rock, mit roter Zipfelmütze und rotem Bart, der die Saaten verdorren läfst'.

Ein schlimmer Geselle ist das Schrätlein bei Rud. Baumbach, Abentener nnd Schwänke, Das Schrätlein und der Wasserhär, der darin eine weitverbreitete, schon in mhd. Zeit hekannte Sage behandelt:

Ein Schrätlein, dreier Ellen lang,
Ein rotes Käpplein trug der Wicht
Und greisenhaft war sein Gesicht.
Er schlägt mit seiner Faust wie Blei
Was er erreichen kann entzwei,
Die Töpfe und die Pfannen,
Die Krüge, Kessel, Wannen,
Die Stühle, Tische, Bänke,
Die Laden und die Bänke,
Das Ofenbrett, den Ofenstein.

Den Wasserbären richtet er mit einem eisernen Bratspiefs ebenso übel zu wie das kleine zusammengeschrumpelte alte Männchen in Grimms Märchen 'Der starke Hans' die Riesen. Man vgl. zn dieser Sage W. Grimm, Einleitung zu den irischen Elfenmärchen 482 ff., Laistner, Rätsel der Sphinx I 15 ff. II 8 ff., 11 ff., Müllenhoff, Zeitschr. f. d. Altertum 7, 426 Anm., Baumhach, Die Nagelschmiede, Schleicher, Volkstüml. aus Sonneberg 76, Grefs 96, Geyer 156 195, Eisel 127, Stöber, Elsäfs. Sagen 334, Müllenhoff 257, Colshorn 37 ff. — Boshaft ist anch der arge Zwerg in Grimms Schneeweifschen und Rosenrot und der schlimme Lickermann, den ein Gedicht in Stöbers Oberrhein. Sagenb. 236 ff. sehr drastisch schildert. — Greulichen Unfug treibt auch der Droll in Shakespeares Sommernachtstraum (II 1):

Wenn Dn nicht ganz Dich zu verstellen weifst,
So hist Du jener schlaue Poltergeist,
Der auf dem Dorf die Dirnen zu erhaschen,
Zu necken pflegt, den Milchtopf zu henaschen,
Durch den der Brau mifsrät und mit Verdrufs
Die Hausfran atemlos sich huttern mufs,
Der oft hei Nacht den Wandrer irreleitet,
Dann schadenfroh mit Lachen ihn begleitet . . .
Bist Du der Kohold nicht? Droll: Du hast's geraten,
Ich schwärme oft des Nachts auf solchen Thaten.
Ich locke wiehernd mit der Stute Ton
Den Hengst, den Haher kitzelt in der Nase u. s. w.

Das Stören und Scheuchen der Pferde und Irreführen der Wanderer ist überhaupt eine Lieblingsbeschäftigung boshafter Gnomen. Wir werden ihr bei Rühezahl wieder hegegnen. Vgl. Kopisch, Im Zeitelmoos. Ein Zwerg narrt Fährleute mit dem Rufe: 'Hol über!', und wenn man kommt, ist niemand da (Kuhn, Märkische Sagen 159, ähnlich Grimm, Dentsche Sagen 37, Dähnhardt, Volkstüml. ans dem Königreich Sachsen II 82). Das Mittagsmännchen

führt die Holzhauer in den Sumpf (Hanpt 69), das Kistenmännchen geleitet Wanderer so lange, bis sie in der Irre sind, worauf es hohnlachend verschwindet (Birlinger I 38). Ein Zwerg führt durch Nachahmung eines weinenden Kindes auf Abgründe und in Schluchten (Vernaleken, Alpensagen 198). Hierher gehört auch der weitverbreitete neckische Waldgeist, das He- oder Heitmännchen, der Jehoimann, der durch den Ruf He! Heit! vom Wege ablockt. — 'Fuhr man abwärts, so schoben sie den Karren, dafs er beinahe nicht mehr aufzuhalten war; fuhr man aufwärts, hielten sie den Wagen an, dafs man ihn nur mit gröfster Mühe weiter bringen konnte' (Zingerle 49). 'Das Tommersmännchen scheucht Ochsen und Pferde und wirft Klötze hin, dafs sie um keinen Preis vorwärts wollen' (Schmitz 24 f.). Der Puck im Sommernachtstraum droht:

Nun jag' ich Euch und führ' Euch kreuz und quer,
Durch Dorn, durch Busch, durch Sumpf und Wald.
Bald bin ich Pferd, bald Eber, Hund und Bär,
Erschein' als Werwolf und als Feuer bald,
Will grunzen, wiehern, bellen, brummen, flammen,
Wie Eber, Pferd, Hund, Bär und Feuer zusammen.

Ähnlich schildert Ariel in Shakespeares Sturm seine neckische Thätigkeit und echreckt die hellenische Empusa die Wanderer (Aristophanes, Ranae 285 ff.):

παντοδαπὸν γοῦν γίγνεται
ποτὲ μέν γε βοῦς, νυνὶ δ' ὀρεύς, ποτὲ δ' αὖ γυνὴ . . .
πυρὶ γοῦν λάμπεται
ἅπαν τὸ πρόσωπον.

In Mörikes Visite erzählt der Spötter:

So führt' ich sie, nur wie im Traume,
Als Puck im ganzen Wald herum,
Ich pfiff und sang von jedem Baume,
Sie sahn sich fast die Hälse krumm.
Nun schalten sie: Verfluchte Possen!
Der Sonderling, der Grobian!
Da kam ich grunzend angeschossen,
Ein Eber mit gefletschtem Zahn.

Diese irreführenden Geister fliefsen gelegentlich auch mit den Irrlichtern zusammen. So sind die Lüchtemännchen, Leuchtmännlein 'kleine Wesen, die ein Licht tragen und oft den Wanderer in später Nacht irren und vom Wege abführen', ein grofses Heer, alle hellflackernd (Kuhn, Märk. Sagen 98, Kuhn nnd Schwartz 101). Von einem gutherzigen Feuermännlein erzählt Hertz, Bruder Rausch, 10. Ahent.

Der Gnomen Hafs verfolgt die Menschen und sie locken
In ihre Nähe sie mit hellen Feuerflocken.
(Schöppner I 182; vgl. Gredt 343.)

Ein kleines braunes Männchen, der Putz, äfft die Durchreisenden, als Flämmchen vor ihnen herhüpfend (Vernaleken, Österr. Mythen 213). Doch gehören diese

Geister mehr in den Kreis der Irrwische und Irrlichter. Von ihnen erzählen z. B. Hölty, Das Feuer im Walde, Kopisch, Im Zeitelmoos, Klaus Tink. Am meisterhaftesten schildert A. von Droste-Hülshoff das phantastische Treiben in Heide und Moor, wo die Unken und Grillen am Sumpfe läuten und über Teich und Röhricht flattern, wo der Heidemann im falschen Lichte brennt und im ungewissen Schoine des Irrlichts mit Hünenschritten gleich Nebelschemen dem Moor entsteigt, durchs Rohr gleitet, Pest und teure Zeit kündet, wo im Heiderauch der gebannte Gräberknecht im Hage raschelt und die gespenstische Spinnenlor durch die mitternächtigen Föhren knittert. Diese Geister, die manche animistischen Elemente enthalten, müssen wir aus dem Kreise unserer Betrachtungen ausschliefsen, so gut wie die Feuermänner, die

Füürige Mannen im Ried
Und am verschobene Marchstei,

die Seelen ruhelos wandernder Grenzsteinverrücker oder ungetauft gestorbener Kinder, Gespenster, die in Vofs' Idyllen und Hebels Alemannischen Gedichten eine grofse Rolle spielen.

Eine weitere schlechte Eigenschaft der Zwerge ist ihr diebisches Wesen. 'Später, man weifs nicht wie, wurden die Zwerge boshaft, tückisch und diebisch, stahlen das Brot aus den Bäckerläden, ernteten die Felder ab, die sie nicht besäet hatten' u. s. w. (Harrys I 75). Den Kühen stehlen sie die Milch aus den Eutern und plündern die Kramläden, wobei sie den Krämern vorher die Angen blenden (Jahn 94).

Kleines Völkchen, Wichtelmännchen,
Stehlen unser Brot und Speck.
Abends liegt es noch im Kasten,
Und am Morgen ist es weg. (Heine, Die Harzreise.)

Mit Vorliebe plündern sie die Erbsenfelder (Colshorn 99), aber auch sonst ist vor ihnen nichts sicher in Feld und Küche, Speisekammer und Stall, und zumal die Däumlinge sind ganz wie der junge Hermes im Hermeshymnus vermöge ihrer Kleinheit die geborenen Meisterdiebe (s. Abschnitt 2). Durch alle Fugen und Ritzen dringen sie in die festverschlossenen und gedichteten Räume; 'durch Verschlufs und Riegel ist den Schelmen nicht beizukommen' (Montanus 88). So verdienen die Zwerge das harte Urteil: 'Sie sind Tausendkünstler . . ., aber auch arge Zauberer und Hexenmeister, voll Schalkheit und Trug, und man darf ihnen nicht trauen' (Arndt I 135 156 ff. und Wolfs Zeitschr. III 112.).

Wesentlich gefährlicher noch als diese Plagegeister sind die Zwerge, die schönen Menschenkindern nachstellen; denn die Zwerge sind buhlerisch wie die Nixen, mit denen sie oft vermengt werden, und erstreben vielfach eine Verbindung mit den Menschen. Vgl. Linz-Godin, Die Prinzessin im Kästchen, Colshorn 89, Grimms 'Rumpelstilzchen', Wolfs Zeitschr. II 143. Das Rumpelstilzchenmotiv ist unter den verschiedensten Namen, wie Fidlefitchen, Verlefränzchen, Kälberfufs, Berlewitchen, Hoanawaschl, Hans Öfeli u. s. w. u. s. w.

bei allen deutschen Stämmen nachzuweisen. Der Zwergkönig Laurin raubt Dietleibs Schwester, der Zwerg Alvis liebt Thors Tochter, Zwerginnen lieben Menschen (Lyncker 55, Kuhn, Westfäl. Sagen I 246, Panzer I 71). Liebe und selbst Ehe zwischen Zwergen und Menschen sind häufig genug in den Volkssagen. 'Zwerge locken schöne Mädchen an sich, denen sie ihre Herrlichkeiten zeigen und die sie dann aus ihren Felsenhäusern nicht herauslassen. Sie lieben sie aber innig und betrauern ihren Tod mit vielen Thränen' (Laistner, Nebelsagen 181 f., wo viele Belege). Vgl. auch Sohnrey, Die Heimat 1901, 331.

Sehr oft stehlen die Zwerge kleine Kinder, die sie vor der Taufe aus der Wiege nehmen oder auch wohl vom Felde weglocken, und schieben dafür ihre eigenen häfslichen Sprößlinge, die Wechselbälge, Kielkröpfe oder Wasserköpfe unter, sei es aus Wohlgefallen an schönen Kindern, sei es, um ihr eigenes Geschlecht dadurch aufzufrischen, so in Grimms Märchen 'Die Wichtelmänner' 3, Deutsche Sagen 81 f. 87 90, Hertz, Spielmannsbuch 64. Die Wichtel bei Förtha am Hörselberg rauben Menschenkinder und ersetzen sie durch abscheuliche Wechselbälge (Witzschel 29). 'Die Veneslente lieben die schönen Menschenkinder, und so geschah es oft, dafs sie ein am Felde liegendes Kind mit sich in den Berg nahmen und ein Veneskind dafür hinlegten' (Vernaleken, Österr. Mythen 231, und so in allen Sagensammlungen). Die geraubten Kinder haben es meist bei den Zwergen durchaus gut, nur dafs sie nicht an die Oberwelt dürfen. Sie müssen ihnen allerhand Dienste erweisen, wie Arndt I 134 ff. sehr anmutig schildert. — Die Wechselbälge selbst sind aufserordentlich häfslich, durch unförmlich dicke Köpfe und verkrüppelten Wuchs verunstaltet, wachsen oft gar nicht und lernen weder laufen noch sprechen oder sind doch geistig sehr beschränkt und sterben oft jung, meist vor dem 20. Jahr. Dabei sind sie äufserst boshaft. Vgl. Peter II 10 f. Häfsliche zwerghafte Menschen werden wohl als Wechselbälge bezeichnet (Ganghofer, Berglnft 15, Afzelins II 317). Die Cretins heifsen Wechselbälge (Wolfg. Menzel, Gesch. der deutschen Dichtung I 108). In 'Klein Zaches', einem seiner wunderlichsten Märchen, dessen Motiv in grauenvoller Verzerrung auch im Sandmann und viel heiterer in Hauffs 'Jungem Engländer' wiederkehrt, hat E. Th. A. Hoffmann das Wechselbalgmotiv verarbeitet. Das lebendige Fortleben desselben bekundet der Bericht Tylors, Die Anfänge der Kultur I 85 über einen Prozefs in Irland, wo eine Mutter ihr Kind anf glühende Kohlen stellte, um seine Echtheit zu erkennen. Drei interessante, des humoristischen Beigeschmacks nicht entbehrende Wechselbalgsagen erzählt Montanus 101 111 ff. 115 ff., in denen die Zwerge einen schon ganz zahnlos gewordenen alten Genossen unterschieben, der seine Rolle als Säugling köstlich getreu durchführt, weder durch die Mutter noch die Nachbarweiber zu sättigen ist, auch feist und pausbackig wird, aber gar nicht wachsen will, bis er entlarvt und verjagt wird. Köstlich ist auch die Schilderung von Hertz, Bruder Rausch, 6. Abent.

Die Zwerge müssen die gestohlenen Kinder zurückbringen und die Wechselbälge wiedernehmen, wenn letztere zum Sprechen gezwungen werden.

So werden sie vertrieben durch allerlei wunderliche Dinge, Kochen und Brauen in Eier- und Walnufsschalen, Melken der Knh in den Pfeifenkopf u. dgl., weil sie trotz ihres hohen Alters dergleichen nie gesehen haben. Sie rufen dann: Ich bin so alt wie der Thüringer- oder Böhmer- oder der greise Wald, ich habe einen Wald drei- oder sogar neunmal wachsen und vergehen sehen, ich bin 500 oder gar 1500 Jahre alt und sah so was noch nie, worauf sie verschwinden. Auch das Bekreuzigen, Vorbereitungen zu ihrer Verbrennung oder die Androhung der Taufe hilft; denn das Zwergenvolk 'fürchtet das heilige Taufwasser viel mehr auf dem Kopfe als ein Menschenkind siedendes Pech in offener Wunde' (Montanus 113), und ebenso das Prügeln des Wechselbalges; nnr mufs da das gestohlene Kind bei den Zwergen die gleichen Schläge leiden und ist bei der Rückkehr brann und blau am ganzen Körper.

Zu diesen boshaften Zwergen gehören ferner die freilich oft anch gütigen Traumkobolde. Der Schlaf 'führt den Reigen holder Traumgestalten' (G. Schwab). Ihr Reich schildern reizend Leander, Träumereien an französischen Kaminen, Vom unsichtbaren Königreiche, und C. v. Rohrscheidt, Der Traumgott nnd die Koboldmutter. Die Schlafgespenster, die phantastischen Verkörperungen der Träume, sind sehr beliebt in der Poesie aller Völker und Zeiten. Schon die Tränme Homers sind Genien und schlüpfen durchs Schlüsselloch. In der eranischen Religion, die so ganz auf energievolle Thätigkeit gestellt ist, gilt anch der Schlaf als die Schöpfung böser Dämonen der Finsternis (Spiegel, Eranische Altertumskunde II 137). Wundervoll schildern die seelenlösende Macht der Traumgebilde Shakespeare, Heinrich IV., 2. Teil III 1, Macbeth II 2 und Goethe, Egmont V, Sz. 2 und 4, während das Schaurige und Spukhafte derselben den qualvollsten und sinneverwirrendsten Ausdruck gefunden hat in E. Th. A. Hoffmanns Elixieren des Teufels, deren Leser sich selbst fortwährend von leibhaftig gewordenen Hirngespinsten nmgaukelt glaubt. Zu den Zwergen lenkt zurück Arndt I 212 222 ff.: Zwerge sind gute Traumgeister, die himmlische Träume bringen, sich oft in Träume verwandeln und 'manchen Betrübten getröstet und manchen Tranernden erquickt haben'.

Anch die Druckgeister, die Alps, Schrats u. s. w., die ans Gerh. Hauptmanns Versunkener Glocke bekannt sind, neben den Mahren, Druden, Bilwissen, dem grausigen blutsaugenden Fabelwesen des Vampyr, den nordischen Folgegeistern, den Fylgurs nnd Draugars, die Lieblingsdämonen nnserer modernen Animisten, gehören wohl in diesen Zusammenhang. Sie erzeugen des Nachts den furchtbaren, peinigenden Alpdruck, der sich den Schläfern anf Herz und Brust legt und qualvolle Beängstigungen erzeugt. Laistner hat in seinem geistvollen, aber an Wagehalsigkeit nnd Phantastik alles Mafs überschreitenden Bnche Das Rätsel der Sphinx eine ganze Theorie der Mythologie darauf gegründet und alle mythischen Gebilde kurzweg als Erzengnisse des Alpdruckes, als Schöpfungen der Traumqnal gedentet, die lange vor jeder meteorologischen nnd anderen Ausdentung der sinnfälligen Naturerscheinnngen entstanden seien, so dafs eigentlich Schlafkammer und Bett, allenfalls noch der Schlummer in

heifser Mittagsglut auf dem Felde die Heimstätten der Mythologie sind. Eine positive Korrektur dazu liefert Roscher, Ephialtes, Sächsische Sitzungsberichte 1900, wo die antiken Alpdämonen, der Ephialtes und Incubus (Petron, Sat. 38) besprochen werden. Sehr lichtvoll ist die Übersicht über die verschiedenen Perioden und Formen des Alpglaubens bei Schrader, Reallexikon der idg. Altertumskunde 27 ff., vgl. auch z. B. Wuttke 122 ff., E. H. Meyer, Deutsche Volkskunde 104 343, Golther 494, Hertz, Der Werwolf 113 ff. Bei den Littauern fallen Alpgeister und Zwerge geradezu zusammen. Ihre Kaukies 'sind kleine Gestalten mit einem langen weifsen Barte. Sie schlüpfen zur Zeit des Vollmondes durch das Schlüsselloch ins Zimmer hinein und würgen die Schlafenden' (Veckenstedt II 145, Usener, Altgriech. Götternamen 494). Bei Ruhla haust ein nächtlicher Druckgeist, der, einmal gesehen, als Federchen entweicht (König 61, ähnlich Eisel 208). Storm erzählt in der Novelle Draufsen im Heidedorf: 'Auf den Heiden erhebt sich in der Dämmerung ein Ding, das einem weifsen Faden gleicht, und das sie den weifsen Alp nennen. Es wandert gegen die Dörfer, es stiehlt sich in die Häuser, und wenn die Nacht gekommen ist, legt es sich an den offenen Mund des Schlafenden; dann schwillt und wächst der anfänglich dünne Faden zu einer schwerfälligen Ungestalt. Am Morgen darauf ist alles verschwunden; aber der Schläfer, der dann die Augen aufthut, ist über Nacht blödsinnig geworden; der weifse Alp hat ihm die Seele ausgetrunken.' In Vofs' Idyllen, die alles Aberglaubens voll sind, droht eine Liebhaberin:

> Siehe, so komm' ich —
> Weh Dir! — als gräfslicher Alp um Mitternacht Dich zu drücken,
> Oder ich komm' als ein wilder Vampyr und sauge Dein Blut aus,
> Dafs Du hager und hlafs mit wankendem Haupte umherschleichst.

'Nächte lang hat mich's gequält wie der Alp und von meinem Blute gezehrt' (Otto Lndwig, Der Erbförster). Vgl. weiter Kopisch, Der Alp, Grimm, Deutsche Sagen 8 80, Bechstein I 207, Sagenschatz des Frankenlandes 303, das Schweizer Toggeli (Hermann 80) und den elsässischen Letzekäppel (Hertz 72 f.).

Andere Druckgeister, scheinbar ganz klein, hocken sich den Pferden und Wanderern auf und werden allmählich zur unerträglichen Last, so der schon in anderem Zusammenhang erwähnte Bieresel, mit dem man den fränkischen Marehans in dem Gedicht bei Schwartz, Idg. Volksglaube 272, zusammenstellen mag, und der in Thüringen wohlbekannte Hockauf, Aufhocker, Hockeldeink (Regel, Thüringen II 1, 756). Bei Brotterode hockt sich ein Alpgeist den Pferden auf (Witzschel 95, Wncke 51), ein anderer den Menschen im Walde, um sich weite Strecken tragen zn lassen und dann mit Gelächter zu verschwinden (Gräfse I 493), oder verspäteten Kneipbrüdern (Wncke 89); denn in der Nacht 'lauern auf den Ecksteinen, zusammengekanert, grimmbärtige Kobolde' (Raabe, Aus der Chronik der Sperlingsgasse). Ein Zwerg prügelt die Nachtschwärmer mit den Worten: 'Hast Weib nnd Kind zn Haus, sollst nicht in jedes Wirtshaus einkehren' (Grohmann 184 f., vgl. Gredt 406). Ein Hockauf ist das Unkekaulmännchen, einst ein Grenzsteinverrücker:

Jetzt irrt er, wenn der Tag vorbei,
Mit Hut und Mantel, schwer wie Blei,
Bei der Kapell' auf steiler Höhe
Und stöhnt und klaget Ach und Wehe.
Geht jemand dann den Berg hinauf,
Gleich hockt das Männlein hinten auf
Und zwingt durch Stofsen und durch Schlagen,
Dafs man es mufs hinuntertragen. (Hocker 42 f.)

'Auf einmal safs ihm etwas sehr Kleines auf dem Nacken, klemmte seine Beine fest um seinen Hals und begann ihm mit ein paar feinen dünnen Lederriemen eine solche furchtbare Tracht Schläge zu geben, dafs er heulend von dannen lief; das war aber ganz vergebens, er raste dahin, er schrie, er stampfte, er schüttelte sich, er meinte, er müsse den unsichtbaren Feind los werden, der aber safs fest wie Pech; auch auf der Erde Wälzen half nichts, da wurde er angenagelt und mufste erst recht die furchtbare Züchtigung aushalten, die ihm Rücken und Beine zerschnitt, als wären es eben so viele Messer' (Carmen Sylva, Die kleinen Leute). — Alberich im Ortnit hockt sich seinem Sohne auf und wird ihm trotz seiner Kleinheit zur schweren Last; neben ihn gehört der Lodder bei Brüssel (Wolf, Niederländ. Sagen 583 ff.), der schanmburgische Böxenwolf (Hertz, Der Werwolf 87 f.) und der höse Greis in Sindbads fünfter Reise in 1001 Nacht. — Die weitere reiche Verzweigung des Hockauf- wie des Alpmotivs müssen wir hier übergehen; nur erinnert sei noch an Shakespeares Queen Mab, Romeo und Julia I 4.

Eigenschaften. Das meiste ergiebt sich aus dem Mitgeteilten von selbst. Das Verhältnis der Zwerge zu den Menschen läfst trotz mancher hoshaften Züge und ihrer neckischen Art grofse Gutmütigkeit und Selbstlosigkeit, ungemeinen Fleifs und die gröfste Geschicklichkeit und Behendigkeit erkennen. 'Sie waren genügsame, friedliebende, dabei sehr kunstsinnige Leutchen' (Schmitz 15). 'Sie sind wohl die allerregsamsten und allerfleifsigsten Wesen, die man je gesehen hat, ... ihre Sinne sind die allerfeinsten und allerklarsten, viel feiner als die des heitersten und hellsten Kindes' (Arndt I 154). Auch von ihnen gilt, was W. Grimm den irischen Elfen nachrühmt: 'Sie besitzen grofse Kräfte und wissen sie klug anzuwenden. Sie sind die geschicktesten Handarbeiter, ... und jeder Elfe vereinigt in seiner Person die verschiedensten Eigenschaften.' Ähnlich ist ihre Selbstcharakteristik in Carmen Sylvas Märchen Die kleinen Leute.

Nicht minder beachtenswert ist ihre menschliche Fähigkeiten weit übersteigende Verschmitztheit und Klugheit. 'An Schlauheit übertreffen sie jeden Advokaten' (Rochholz 107) und 'als verschlagen und listig werden die Zwerge überall geschildert' (W. Grimm, Ir. Elfenmärchen, Einleitung 465). Heinz Hütlein unterhält die Mönche mit lateinischen Witzen, und in den schwierigsten und verwickeltsten Dingen um Rat gefragt weifs er 'mit gröfster Umsicht und bewunderungswürdigster Leichtigkeit die geeignetste Auskunft zu geben' (Montanus 70 f.).

Aber auch wunderbare und übernatürliche Eigenschaften besitzen sie. Am bekanntesten ist ihre Gabe, sich unsichtbar zu machen durch ihre Tarnkappe, eigentlich die cappa des Martinus von Tours, die dann später irrig als Kopfbedeckung gefafst und bei Wagner sogar zum Tarnhelm geworden ist, die Hel- oder Nebelkappe, die schon Alberich und Laurin schützt und von der alle Volkssagen wieder und wieder erzählen, wie sie auch von manchen anderen wunderbaren Besitztümern der Zwerge berichten, wie Laurins Gürtel, Hütchens Ring und Rütchen (Kopisch), einer Peitsche, die wie der Knüppel aus dem Sack jeden Widerspenstigen prügelt (Colshorn 156), wunderbaren Spiegeln, die die Zukunft enthüllen (Montanus 96), den Stiefeln von Mörikes Hutzelmännlein und dgl. mehr. — Der Verlust der Tarnkappe macht die Zwerge wehrlos und giebt sie in die Gewalt der Menschen (Alberich, Laurin, Kopisch, Die Zwerge in Pinneberg, Colshorn 243 f.).

> Fiel einer und fiel sein Käppchen vom Kopf,
> Da sah man liegen den armen Tropf.
> (Kopisch, Die Önnerbänkissen.)

Sie werden dann sichtbar, den Menschen gefügig und zu den gröfsten Opfern bereit, das Verlorene wieder zu erhalten (Schleicher, Volkstümliches aus Sonneberg 77 f., Colshorn 99 f.). Das gilt schon von dem lateinischen incubus, wenn man ihm sein Käppchen raubt (Petron, Sat. 38). — Auch der Verlust ihres Schuhes, ihrer silbernen Spange, des Silberglöckchens an der Mütze liefert sie in die Hand der Menschen (Arndt I 135 ff. u. o.). Derselbe erzählt in den Erinnerungen aus dem äufseren Leben, der Vater des Obersten von Schlagenteufel in Rügen habe sich als armer Schäferjunge unter die mondscheinlichen Tänze der Unterirdischen eingeschlichen und einem ein unverlierbares Käppchen nebst Glöckchen, woran das Glück ihres Daseins hängt, entrissen. Von dem davon erhaltenen Lösegeld habe er sich das Gut Grabitz gekauft und sei so plötzlich reich und schliefslich Edelmann geworden. Ein ähnliches Märchen erzählt Laistner, Das Rätsel der Sphinx I 156.

Nicht selten sind die Zwerge Zauberer, und eine ihrer Hauptkünste ist die Verwandlung in alle möglichen Gestalten (Grimm, Deutsche Sagen 30). Die zauberkundigen rhodischen Telchinen verstehen es, *ἀλλάττειν τὰς ἰδίας μορφάς*. Schon Andwari verwandelt sich in einen Hecht. 'Sie können sich auch verwandeln, so dafs kein Schlüsselloch zu klein ist, dafs sie nicht hindurchschlüpfen' (Arndt I 155). Als Frösche, Kröten, rote Ameisen kriechen sie umher (Colshorn 187). In Seidels Zwergenwald verwandeln sie sich in Hamster und Eichhörnchen (Ekerken!). Kobold 'ist ein richtiger Proteus', erscheint als Baum, Frosch, Fledermaus, Hund, Pferd (Wolf, Niederländ. Sagen 313), ist bald ein Feuerklumpen, bald eine Henne (Kuhn und Schwartz 46). Sie fliegen umher als Schmetterlinge, Vögel, weifse Tänbchen, aber sie machen sich auch zu den 'scheufslichsten Tieren und Gewürmen, Bären, Wölfen, Hyänen, Tigern, Katzen, Schlangen, Skorpionen, Krähen und Eulen' und nehmen sogar die Gestalt alter Weiber an (Arndt I 157 193 ff.

212, Vernaleken, Österr. Mythen 219). So erklären sich wohl auch die vielen Hausschlangen des Märchens und die als Hausgeister auftretenden Hasen, Hunde, Katzen u. s. w., zu denen zumal der von Tieck poetisch verklärte Gestiefelte Kater gehört, ein guter, wenn auch in seinen Mitteln nicht wählerischer Hausgeist.

Sogar in Riesen können sich die Zwerge verwandeln (Die goldene Gans, Der einkehrende Zwerg, Hauffs Glasmännlein). Ein Zwerg wächst bis zur Höhe von 40 Fufs (Schöppner III 343), wird zum Riesen (Baader, Bad. Volkssagen 75, Gredt 610). Sind doch die Zwerge und Riesen nahe verwandt, oft nur dem Mafs, nicht der Art nach verschieden, und gehen oft ineinander über (Grimm, Mythol. 520 ff., W. Grimm, Deutsche Heldensage[2] 396, Mannhardt, German. Mythen 207, Zehme 18).

Damit sind wir bei den Riesen angelangt.

(Schluſs folgt)

ERZIEHLICHE WIRKUNGEN DES UNTERRICHTS IN MATHEMATISCHER ERDKUNDE

Von Kurt Geissler

Es ist hier nicht meine Aufgahe, über den Nntzen des mathematischen Unterrichts zu sprechen. Allgemein anerkannt ist die dadurch gegebene Anleitung zum einfachen logischen Denken, znm Ordnen eines überschaubaren Systems von Begriffen und Urteilen und Verkettung desselben durch zusammenhängende Schlufsreihen. Selbstverständlich ist die Mathematik nicht der einzige Schlüssel zur Kammer der Klugheit. Der mathematisch Gebildete übte sich in bestimmtem Gedankenkreise mit gewissem, abgegrenztem Anschauungsstoffe und braucht trotz beträchtlicher Übung darum doch noch nicht streng logisch in anderen Gehieten zu verfahren. Das Gebiet der Mathematik ist doch immer ein gesondertes, um so mehr, je reicher die Anwendung ist. Letzteres erscheint wie ein Widerspruch; aher es erstrecken sich die Anwendungen auf der Schule nur immer auf Aufgahen anderer Gehiete, die sich infolge ihrer Einfachheit, der geringen Anzahl ihrer Voraussetzungen und ihrer Anschanlichkeit dazu besonders eignen. So kommt es, dafs gerade hei recht reicher Verwertung solcher Aufgahen die gesondcrte Stellung der mathematischen Schlufsketten um so deutlicher hervortritt, und damit auch ihr Gegensatz zu den vielen anderen geistigen Thätigkeiten, die nur teilweise mit der Anschauung und den Zahlen verknüpft sind, sonst aber Begriffe und Urteile enthalten, wie sie sich nicht hlofs der niederen, sondern hisher überhaupt der Mathematik entziehen. Man denke an die Kunst, die geistigen, ästhetischen, an viele physikalische, an die moralischen Stoffe.

Ebensowenig ist es meine Absicht den Nutzen der Erdkunde im allgemeinen zu erörtern. Nur mufs ich anführen, dafs der Unterricht darin sich zunächst auf intuitives, unmittelbares Erfassen von kindlichen Erfahrungen bezieht, indem die Umgehung des Hauses, Feld, Flufs, Berg nnd Thal mit Recht die ersten Anknüpfungsstoffe sind. Es wird der Versuch gemacht hierüber nachdenken zu lassen, nicht in mathematischer Weise, indem anch nicht erst untersucht wird, was eigentlich Erde, Luft, Wasser ist, ferner, was Politik hedente, was Völker und Stadtgemeinschaften wirtschaftlich sind. Sondern es wird aus der möglichst reichen Erfahrung geschöpft, und es werden die mannigfachen Seiten derselben in gewisse Beziehungen gesctzt; die schwierigen Untersuchnngen des Einzelnen müssen anderen Fächern überlassen oder gar auf eine viel spätere Zeit, sogar die Zeit nach der Schule (man denke an Volkswirt-

schaft) aufgeschoben werden. Man sieht, dies Verfahren ist ein ganz anderes als das in der Mathematik, wo man fragt, was denn nun eigentlich dieser Punkt, diese Gerade, dieser Winkel, von dem man sprechen will, zu bedeuten habe, wie man ihn kurz und klar auf die allereinfachsten Elemente des Geistes zurückführen, wie man mit recht wenigem recht viel erreichen könne. Will die Geographie nicht blofs Hilfsmittel für die Geschichte sein, und will sie nicht blofs durch reine Beschreibung die anzueignenden Kenntnisse vermehren, will sie nur ein wenig entwickeln, so mufs sie aus anderen Wissenschaften wie Botanik, Geologie, Zoologie, der Völkerkunde, besonders auch der Physik gewisse einfache Dinge herausnehmen. Diese hat sie nicht Zeit alle selbst denkgemäfs zu entwickeln; sie kann auch nicht warten, bis durch den anderen Unterricht gerade alles dies gut geliefert ist, darum mufs sie sich vielfach beschränken und oft von neuem auf das wünschenswerte tiefere Eingehen, auf eine sehr gründliche logische Entwickelung und auf sich streng gliedernde Betrachtungen verzichten. Es sind nicht ohne Grund in den letzten Jahren Klagen über die Schwierigkeit des geographischen Unterrichts erhoben worden, und ich dürfte wohl nicht fehlgehen, wenn ich auch das Nachlassen dieses Zweiges nach den obersten Klassen hin mehr auf Rechnung dieser eigentümlichen Verhältnisse als auf etwaigen geringen Wert der Erdkunde an sich oder der Lehrkräfte setze. An Vorschlägen über die Ausbildung der letzteren fehlt es nicht; aber jener Übelstand läfst sich nicht blofs durch Tüchtigkeit beseitigen.

Ein Unterrichtsgegenstand, der die logische Einfachheit und Strenge der Mathematik mit der grofsen Anschaulichkeit, dem anziehenden Reichtum und den vielseitigen Beziehungen der Erdkunde verbinden könnte, müfste in beiden Richtungen geistig bildend wirken, und zwar nicht blofs mit einer einfachen Summierung der Vorteile beider, sondern durch Vereinigung mit weit erhöhtem Nutzen. Denn es entsteht die eigentliche geistige Frucht erst durch Vereinigung und wird nicht erzeugt durch die einzelnen fruchtfähigen Elemente für sich. Die Wirkung wäre nicht blofs geistbildend, sondern erziehlich in weiterem Sinne, wenn man zu den Zielen der Erziehung die Erreichung der inneren Befriedigung, die Freude an erfolgreicher, leicht überschaubarer, im einzelnen abrundbarer Arbeit rechnet. Solche erziehliche Wirkung ist für die Schule wünschenswert, da diese selten im engeren pädagogischen Sinne wirkt wie das Haus, sondern mehr auf dem weiteren Wege der Arbeit, der Ordnung und des geistigen Erfolges.

Ist nun die mathematische Erdkunde, die wunderliche Kombination jener beiden Unterrichtszweige, solcher Wirkungen fähig? Beschäftigen wir uns zunächst mit der Frage, ob sie die Möglichkeit durch ihr Wesen bietet, dann, bei welcher Behandlung sie das erreicht, und endlich, ob sie thatsächlich solche Wirkungen bereits geübt hat.

Ist die mathematische Erdkunde wirklich eine mathematische, so mufs sie zum mindesten in der Art mathematisch sein, wie sie ihre leichten Aufgaben angreift, und diese müssen sich so angreifen lassen. Es mufs darum möglich sein mit wirklich leichten Grundvorstellungen oder Grunderfahrungen anzu-

fangen und mit diesen weiter zn hauen. Ich will zunächst davon absehen, dafs von manchen Lehrern nicht derartig verfahren wird. Will man die mathematische Erdkunde an irgend welchen Stellen in einen anderen Unterricht einflicken, z. B. in den der Geschichte oder der beschreibenden Geographie, so ist jene Art freilich nicht zn hrauchen. Aber der Gegenstand bietet die Möglichkeit. Selbst für solche, die noch nicht eigentliche Mathematik getrieben haben, kann man verständlich werden, wenn man davon ausgeht, die nns umgebende Welt, also zunächst Erde und Himmel, von einem einzigen Punkte aus zu betrachten, dem Anfangspnnkte, nämlich dem Sehmittelpnnkte eines heliebigen Beobachters. Man kann dann die Ausmessung des Ranmes durch Koordinaten oder Ausmessungsgröfsen vornehmen, von den drei Dimensionen, den Strahlen, kurz von Anschauungen sprechen, die ganz ebenso einfach in der Geometrie vorkommen. Dann verfährt man mathematisch. Aber dieses Verfahren ist dadnrch besonders anschaulich, dafs man sogleich die Blicke auf die Umgebung, die Wirklichkeit in der Raumwelt richtet, die Stube auszumessen versncht und dann den Garten. Man hat bei jenen mathematischen Betrachtungen eine praktische Absicht, ohne dafs doch diese die mathematische Methode selbst zu schädigen braucht. Wir betrachten ja nicht die Gegenstände, das Land, das Meer, den Himmel als solche, sondern in dem Sinne, in ihnen zurechtweisende Richtnngen, vergleichhare Gröfsen zu finden. Es ordnet sich demnach nicht die Mathematik in ihrer Genauigkeit der Praxis unter, sondern sie behält in der Feststellnng der Begriffe diejenige Freiheit, welche ihr überhanpt durch den Raum vergönnt ist (wie in der Geometrie), aber sie entwickelt sich dabei unter Beobachtung des Realen.

Sonderbar, dafs derartiges möglich ist. Man pflegt sonst immer zu befürchten, es könne die Praxis durch die Theorie leiden oder umgekehrt; hier liegt es im Wesen der Wissenschaft heides zu vereinigen, ohne dem einen oder dem anderen Zwang anzuthun. In der That fährt man fort und kommt durch die Rücksichten auf die Erde znr Beobachtung der Sterne (Himmelsrichtungen, Nord-Südlinie), man spricht vom Horizonte, von den Bergen, dem Meere, der natürlichen Gesichtsbegrenzung. Und doch hat man dabei vollkommen Mufse, wird sogar dazu gedrängt diese Begrenzung zu vergleichen mit einer rein mathematischen, dem astronomischen Horizonte, und das eine znm anderen zu verwenden. Auch die Vertikale könnte man als mathematisches Lot auf der Horizontalebene definieren, nnd man erfährt wirklich, dafs diese Vertikale, d. h. die durch das ruhende Pendel praktisch hergestellte Linie, senkrecht auf der durch die Wasserwage hergestellten Oberfläche oder der Tangentialebene steht. Dafs hierzu noch allerlei genauere Kenntnisse nötig sind, die Abplattung, die Schwungkraft, und dafs dadurch eine scheinbare Ahweichnng von jenem Lote doch wieder hergestellt wird, das erfährt man später, ohne dadurch die ursprünglichen Begriffe zn verwirren. Ebenso steht es mit der Kugelgestalt der Erde. Es geht sehr wohl, die Begrenzung des Horizontes zunächst als eine kugelige zn vermnten und doch nachher den Gedanken zu fassen, dies sei nicht genau mathematisch richtig. Dadnrch schadet man der Einfachheit der mathe-

matischen Methode im Anfange nicht, denn man kommt erst allmählich zu dieser Einsicht; anderseits zieht man geographische Erfahrungen und speziell physikalische hinzu, betrachtet die einen möglichst in mathematischer Einfachheit und Ordnung und entwickelt das Mathematische unter Hinschauen auf die Empirie. Es führt zu weit hier anzugeben, wie man in unserer Wissenschaft diese Grundsätze beibehalten und durchführen kann. Doch möchte ich hinzufügen, dafs gerade bei der mathematischen Geographie diejenigen physikalischen Thatsachen, die man im Anfange nötig hat, sehr einfach zu erhalten und zu betrachten sind. Sie gehören zu denjenigen physikalischen Erfahrungen, die man auch in der Physik als Einfaches an den Anfang zu stellen pflegt. Die Anziehungskraft, das Fallen in gerader Linie, die Pendelbewegung sind wenigstens auf der Schule so einfach kennen zu lernen und zu betrachten, dafs man dies auch innerhalb der mathematischen Erdkunde thun kann, sobald die Physik noch nicht so weit vorgeschritten ist. Selbstverständlich mufs aber der Lehrer zugleich der Physiklehrer sein oder fähig, auch Physikunterricht zu erteilen.

Sehr wenig Erfolge hat unser Gegenstand, wenn er von unberufenen Händen irgendwo eingeflickt wird, wenn z. B. die Begriffe geographische Breite und Länge schon in den untersten Klassen entweder blofs ausgesprochen oder flüchtig beigebracht werden, oder wenn die Thaten des Kopernikus und Kepler, die Lehre von der Drehung um die Axe und dem elliptischen Laufe einfach als weltbekannt ('was jeder wissen müsse') aufser dem gründlichen Zusammenhange angedeutet und abverlangt werden.

Die mathematische Geographie hat so aufserordentliches Interesse für den Geist, dafs selbst viele Lehrende es nicht lassen können, damit an unrechter Stelle zu imponieren; und die Jugend findet solches Gefallen daran, dafs sie nur zu gern irgend etwas davon aufschnappt. Aber nicht in diesem vorübergehenden Erstaunen besteht das Erziehliche; im Gegenteile, durch Vorwegbringen der wichtigsten Resultate nimmt man dem Unterrichte selbst einen Teil seines Reizes und den wichtigen Thatsachen diejenige Wirkung, welche sie ausüben könnten. Der allgemeine Grundsatz, man solle alles wohl vorbereiten, damit ein wahrer Genufs, ein lebendiges Ergreifen und völliges Verstehen erreicht werde, gilt auch hier. Allerlei an sich wichtige Thatsachen sind nicht bildend in pädagogischem Sinne, der Zusammenhang, die Hinleitung, der Wunsch genau zu verstehen und sich nicht mit wenigen Worten abspeisen zu lassen, die Erlaubnis zu fragen geben erst die Gelegenheit zum gedeihlichen Denken, geben Genufs und Früchte der Befriedigung.

Zu einem solchen Vorgehen ist die mathematische Erdkunde durchweg geeignet. Wie man schon in der reinen Mathematik durch richtige Vorbereitung die Mehrzahl der Lernenden dahin bringen kann, selbst schwierigere Aufgaben zu bewältigen, wie man es geradezu als Ziel in diesem Unterrichte betrachtet, nicht etwa gleich mit dem Pythagoreischen Lehrsatze anzufangen, sondern ihn hinauszuschieben, bis alle die hierbei verwendbaren anderen Inhaltssätze und zu diesen wieder die Kongruenzsätze bekannt sind, so kann man auch in unserem Fache sehr wohl erst das Horizontsystem, die Nordsüdrichtung,

hierzu die tägliche Himmelsbewegung, natürlich die scheinbare, nicht gleich die wirkliche Erddrehung, die Messung der Erdoberfläche, die Veränderung der Schwere (Pendeluhr), die Schwungkrafterscheinungen bei geschleuderten Körpern auf der Erde, und nun erst die Gründe jener Abweichungen der Uhren, jener Schwankungen von g (dem Mafse der Erdanziehung) entwickeln und im Schüler entstehen lassen. Wie anders steht er jetzt den Ideen des Kopernikus gegenüber; er entdeckt gewissermafsen mit, sieht, wozu man solche Ansichten fafst, fühlt einen Teil des Stolzes beim Entdecken und doch auch immer wieder die geringe Macht des menschlichen Verstandes, der so lange Zeit gebrauchte, um auf solche Vorstellungen zu kommen. Der Versuch mit dem Foucaultschen Pendel, der in der Klasse gemacht werden kann und durchaus stets gemacht werden müfste, führt dann zum erstenmal die Erddrehung sichtbar vor die Augen. Das ist besser als in unregelmäfsigem Unterrichte stets als selbstverständlich gehört zu haben, die Erde drehe sich um sich selbst. Zugleich bietet sich hier die Gelegenheit, Beziehungen zur Geschichte zu suchen, und zwar zu einer grofsartigen, derjenigen der Kultur der Menschheit, des Reifens und des Kampfes ihrer grofsen Ideen.

Niemals fehlt hierbei die Gelegenheit, Fragen rein mathematischer Art einzuflechten, und zwar ungesucht, nicht mit dem Eindrucke, als sollte nur etwas aufgegeben werden, damit die Schüler zu thun haben, sondern unter dem Mitempfinden des Schülers, dafs er diese abstrakten Dinge sehr gut gebrauchen kann. Zugleich mufs er sich stets in der Natur umsehen; er verschmäht es nicht, die gewöhnlichen Erscheinungen der Physik, das Wasser im Glase, den Gegenstand am Faden, den geschleuderten Ball genau zu untersuchen, und vermag fruchtreiche Folgerungen zu ziehen. Er erfährt, wie grofse Gelehrte, z. B. ein Bradley, durch ihre Aufmerksamkeit im Leben (Betrachtung der Richtungen einer Fahne auf einem Schiffe) auf die wichtigsten Forschungen gebracht wurden (Bradley kam hierbei auf die Aberration des Lichtes der Fixsterne und damit auf einen Beweis für die Bewegung der Erde um die Sonne).

Durch die Ebbe und Flut erhält man Beziehung zu manchen geographischen Erfahrungen und vermag durch einen Überblick über den Wasserstand an verschiedenen Stellen der Erde anzuregen, während der Versuch der Erklärung eine grofse Reihe von einzelnen Fragen entrollt. Auch der Kalender wird einerseits mathematisch wohl vorbereitet durch die Gesetze der Planeten, durch die Kreiselschwankung und den Mondlauf, anderseits aber ist er doch eine Einrichtung, die wie keine andere in das tägliche Leben des Schülers hineinschaut. Hat dieser bisher die Tage der Woche, den Jahresanfang ohne Gedanken hingenommen und nachgesprochen, so beginnt er jetzt diese allbekannten Sachen mit Aufmerksamkeit zu durchdenken. Das wirkt günstig; denn es schwindet der Wahn, als sei das täglich Gebrauchte so klar, dafs man Nachdenken nicht nötig habe; er merkt, es bedürfe sogar recht guten Denkens und grofser Aufmerksamkeit, dazu der Erfahrungen von Jahrtausenden, um derartiges genau zu stande zu bringen.

Man wird aus diesen Beispielen sehen, wie sehr die mathematische Erd-

Digitized by Google

kunde den Blick für das Praktische begünstigt und doch überall zu mathematischer Genauigkeit auffordert; damit lassen sich Wirkungen erreichen, wie so leicht nicht in irgend einem anderen Gegenstande. Freilich es ist nicht gerade leicht, einen solchen Stoff auch entsprechend zu behandeln. Wenigstens ist darin noch viel zu thun. Darüber mögen noch einige Bemerkungen folgen.

Man könnte einen Streit darüber beginnen wollen, ob die mathematische oder die empirische Methode zu bevorzugen wäre. Keines von beiden im eigentlichen Sinne. Will man wenigstens die mathematische so fassen, dafs den theoretischen Betrachtungen die empirischen ganz und gar unterzuordnen seien, so würde der Gegenstand ein unfruchtbares Wesen annehmen. Versteht man unter mathematischer Methode das langsame, genaue Fortschreiten von Grundbegriff und einfachster Erfahrung zu den etwas zusammengesetzteren, so könnte man damit einverstanden sein. Doch auch empirisch dürfte man die Methode nennen, nicht in dem Sinne, dafs man sich irgend etwas aus der Empirie herausnimmt, um daran zu probieren; derartig verfährt die empirische Wissenschaft auch nicht mehr, wenn sie Neues finden will. Auch die einfachen Erscheinungen unserer Umgebung interessieren uns hier nicht nach Belieben, sondern wir unterwerfen unsere Beobachtung einem allgemeinen Gedankengange, zunächst dem, uns in der Welt zurechtzufinden. Das ist ein mathematisch räumlicher Gedanke, der aber niemals der Anheftung an Empirisches entbehrt. Kurz, wer die mathematische Erdkunde kennt, der weifs auch, dafs thatsächlich hier eine Verbindung möglich ist, wie sie sonst wohl in keinem Gegenstande wieder gefunden werden dürfte. Gleichwohl kann man recht falsch verfahren. Vielen wird erfahrungsgemäfs auf der Schule bei manchen Lehrern dieses Fach schwer. Besonders mangelt es an Anschauung. Wir sitzen ja in Stuben zusammen und wollen doch die Welt durchdenken. Da giebt es denn nur den einen Rat, sich der möglichsten Anschaulichkeit zu befleifsigen. Man hat ja schon mancherlei Apparate für den Unterricht erfunden: das Tellurium, Planetarium, den Globus, die Karten u. s. w. Dennoch ist hier neu zu schaffen. Der Anblick des Himmels mit seinen wichtigen Linien darf nicht blofs von aufsen her zugänglich gemacht werden, indem man den Schüler auf den kleinen Apparat und die Karten blicken läfst; er müfste das alles über sich sehen, er bedürfte der Nachbildung des Horizontes, der Sternbilder in der Klasse. Mindestens aber mufs er sich aufbauen können, was er braucht, ehe er es zeichnet und um darnach zu zeichnen. Ohne Zeichnen ist nichts Gutes zu erreichen. Darum sollte auch an Schulen, welche der Mathematik entbehren, wenigstens ein längerer, gründlicher Kursus im geometrischen Zeichnen abgehalten werden, und zwar vor der mathematischen Geographie.

Auch die bisherigen Bücher verlangen viel zu viel von der eigenen Anschauungsfähigkeit der Lernenden. Sie müfsten viel anschaulicher sein, z. B. über die Stellungen des Mondes am Himmel eine ganze Menge von Einzelbildern mit Landschaften geben, ebenso von den Sonnenfinsternissen. Solange aber ein solches Buch fehlt (wie es in einiger Zeit von mir geliefert werden soll), mufs innerhalb der Klasse an der Tafel unaufhörlich gezeichnet werden.

Man sollte nicht zufrieden sein, zur Entdeckung der Lichtgeschwindigkeit (Olaf Römer) nur eine Figur des Juppiter, der Erde und der Sonne zu zeichnen, sondern eine Anzahl von Lagen. Damit ist nicht gesagt, dafs der Lehrer selbst alles vormachen müsse, im Gegenteil wird man gern den Schüler versuchen lassen, sobald sich die genügende Fähigkeit zeigt. Überhaupt ist dringend vor dem Fehler mancher Lehrer zu warnen, zu viel vorzutragen und zu wenig zu fragen. Gerade in der mathematischen Erdkunde soll auch während der Stunden allein gearbeitet werden, es soll sogar möglich werden, dafs der Lernende dann und wann richtig findet, auf welchem Wege oder wenigstens in welcher Richtung der Unterricht fortschreiten wird. Auch derjenige Mathematiklehrer erzielt keine bedeutenden Resultate, welcher vordemonstriert und vorbeweist; der Klassenunterricht mufs durchaus eine gemeinsame Arbeit sein, nicht eine Arbeit eines einzelnen oder weniger einzelner, der die anderen nur nachfolgen. Der Lernende findet bei unauffälliger Leitung durch den Lehrer die schönsten Früchte seines Verstandes und auch die erziehlichen Wirkungen selbst.

Was die bisher erreichten Resultate betrifft, so wird auf den höheren Schulen, auf denen obenein unser Fach nicht selbständig besteht, sondern nach Ermessen in die Physik und Mathematik eingeflochten wird (vgl. die neuesten Lehrpläne), bei vielen Schülern ein leidliches Resultat nur durch Privatnachhilfe erreicht. Ich weifs aus meiner Erfahrung, wie aufserordentlich schwer manchen, sogar noch in den letzten Monaten und im Abiturientenexamen, die räumliche Vorstellung der Figuren auf der Erd- oder Himmelskugel wird. Oft gelingt es nur durch Aufbauen der Figuren mit Hilfe von Drahtstücken (gebogenen und geraden), eine wirkliche Vorstellung zu erreichen und eine leidliche Zeichnung darnach anzufertigen. In der Klasse täuscht man sich bisweilen, namentlich dann, wenn man gewohnt ist nur bestimmte Gruppen von Aufgaben zu besprechen, welche sehr ähnliche Figuren zeigen. Von freudiger Bethätigung kann natürlich bei solchem Mangel an Anschauung gar keine Rede sein, vielmehr dienen derartige Aufgaben mehr der Qual als der Lust; man hilft sich darüber hinweg, weil man mufs. Anderseits habe ich bisweilen recht erfreuliche Resultate in solchen Klassen erzielt, die in eigentlicher Mathematik nicht ausgebildet sind. Freilich ist dann an die Stelle derselben ein sehr gründlicher Kursus im geometrischen Zeichnen (mehrere Semester lang) getreten. Es war alsdann möglich, innerhalb der Klasse ex tempore schriftlich zu verlangen die Antworten auf neue Fragen wie: 'Wann und wo sind sämtliche 7 Koordinaten der Sonne gleich Null? Wie lange etwa bedeckt der Mond bei einer totalen Sonnenfinsternis die Sonne oder Teile derselben (mit Gründen)? Am 23. September soll gerade eine totale Sonnenverdeckung stattgefunden haben. Wie lange mufs man nun mindestens warten, um bei einer nächtlichen Wanderung von 10 bis 12 Uhr noch Mondschein zu haben? Und wie lange, um auf einer nordsüdlichen Waldstrafse um Mitternacht volle Beleuchtung zu finden?'

Es wird zur Freude der Jugend bisweilen auch vom Lehrer eine Exkursion

à la Verne ins Reich der Phantasie gemacht. Das hat man nicht nötig, wenn der Unterricht in mathematischer Erdkunde gut gegeben wird. Derselbe bietet ganz von selbst viel Erhebendes. Es ist so und wird so bleiben, dafs der Mensch, vor allen die Jugend, durch den Himmel, die Grofsartigkeit der Sternenwelt, den Gedanken an andere, etwa bewohnte Planeten an Höheres gemahnt wird. Man zeigt in diesem Unterrichte, dafs schon ein blofses Zurechtfinden auf der Erde für den Menschen nicht möglich ist, wenn er nicht die Blicke zum Himmel richtet. Die Blicke der jungen Leute werden glänzend und die Aufmerksamkeit allgemein, sobald von diesen überirdischen Dingen die Rede ist — schlimm, wenn man das nicht findet; dann mufs etwas mit dem Unterrichte nicht in Ordnung sein. Es ist nicht nötig, die Phantasie mafslos gehen zu lassen. Nur durch langweilige, ermüdende Methode, nicht durch klares, vernünftiges Denken schadet man der Erhabenheit des Gegenstandes. Selbst wenn der jugendliche Geist merkt, dafs sich die Wunder der Unendlichkeit den geistigen Gesetzen fügen, braucht er nicht enttäuscht zu werden. Es ist erziehlich besser für ihn, das Grofsartige mit klarem Denken zu vereinen, als einerseits in beschränktem Gedankenkreise und anderseits in mafsloser und abergläubischer Phantasie zu leben. Eine solche Regelung des Geistes gehört durchaus mit zu den Zielen der Erziehung, und hierbei kann die Schule, vor allem der Unterricht in mathematischer Erdkunde, viel thun.

KLASSISCHE STUDIEN UND KLASSISCHER UNTERRICHT IN DEN VEREINIGTEN STAATEN

Von Ernst Sihler

I

Die hiermit den Lesern der Jahrbücher dargebotene Arbeit hat ihre Anregung durch Fr. Paulsens 'Geschichte des gelehrten Unterrichts' erhalten. Der zweite Teil dieses Werkes beschäftigt sich in überwiegendem Mafse, wie es mir scheint, mit der Vorherrschaft der klassischen Studien in der liberalen Bildung Deutschlands, wie sie von Friedrich August Wolf teils durch seine Gründung des philologischen Seminars in Halle, teils durch den Einflufs, den er, fast gleichzeitig mit der Gründung der Berliner Universität, in Preufsen gewann, gestaltet wurde. Wilhelm von Humboldts Stellung zu ihm ist bekannt.

Und seit Wilhelms II. Thronbesteigung, so scheint es uns in Amerika, haben in Dentschland die klassischen Studien und der klassische Unterricht eine Beschränkung erfahren, als ob sie die Mittagshöhe überschritten hätten. Es interessiert nns hier aufs lebhafteste zu wissen oder zu vermuten, wie sich die neueste Entwickelung dieser Dinge im gelobten Lande des klassischen Unterrichts gestalten werde.

Fast alles, wenn wir die hiesigen Dinge mit den deutschen vergleichen, befindet sich in einem scharfen Kontrast. Um nur eins zu betonen: von einer privilegierten Stellung der klassischen Bildnng ist eigentlich in Amerika nie die Rede gewesen. Die klassischen Studien und der klassische Unterricht haben wenig oder keine Berechtigungsprivilegien für die gelehrten Berufe. Der Staatsdienst in den höheren und höchsten Stellungen ist eine Gabe der Volksgunst. Das Vermögen der politischen Debatte, die Gabe faslicher und eindringender Darstellnng politischer Probleme und Kontroversen, die Schärfe und Überlegenheit politischer Diskussion, die gewandte Feder des Journalisten, die Knnst Menschen zu bestimmen und zu leiten, dies und dergleichen bestimmt die Stufen, auf denen der Bürger zum alderman, zum Mitgliede der Staatsgesetzgebung, zum representative in Washington, zum governor seines Staates, zum Senator in Washington und zum Präsidenten der Nation aufsteigt. Gewisse Parallelen zwischen diesen Dingen und den antiken Verhältnissen ergeben sich von selbst. Auch hier wie in Rom giebt es einen gewissen cursus honorum. Die Herrschaft über die Rede, eine gewisse Virtuosität des gesprochenen Wortes ist für die politische Laufbahn des

Amerikaners ebenso unerläfslich und selbstverständlich wie in der ἐκκλησία zn Athen oder in der contio auf dem Forum, oder hei dem sententiam dicere in der Cnria der ewigen Stadt. Hier und da würzt ein Redner seine Äufserung mit einer klassischen Anspielung, eher ist es wohl eine hekannte Anekdote aus dem Plutarch als ein direktes Citat: doch das ist selten, denn er fürchtet den Vorwurf der Affektation. Gleich selten findet sich dergleichen in der Tagespresse. Plntarchs Biographien in der Clonghschen Übersetzung und Josephns, im englischen Gewande, gehörten lange zum festen Bestande vieler amerikanischen Familienbüchereien. Doch weichen diese mehr und mehr den Eintagsfliegen der neuesten Romanlitteratur und der Unterhaltungslitteratur der Weeklies und Monthlies, in denen viel Geschmack nnd Gewandtheit vertreten ist, aher ein wahrer horror vor allem, was zum ernstlichen Denken oder Nachdenken anregt oder nötigt[1]). Auch hier hegegnet man äufserst selten wirklichem Verständnis, wirklicher Kenntnis des Altertums. In dieser Beziehung ergiebt sich eine ausgeprägte Inferiorität im Vergleich mit der englischen Journalistik, in welcher treffende Parallelen mit klassischen Dingen, pointierte Citate aus den trefflichsten Klassikern nicht nur nicht selten, sondern geradezu typisch sind. Die klassische Bildung in England ist eben ungleich gründlicher und ausreichender als hei uns.

Für ein Werk wie Tyrrells sechsbändige Ausgahe von Ciceros Briefen würde sich in Amerika kein Verleger finden.

Auch die neuliche Dotation von zehn Millionen Dollars zur Förderung wissenschaftlicher Forschnng, die Carnegie Institution, welche ihren Sitz in Washington haben soll, wird, wie es scheint, die klassische Philologie ausschliefsen: so wenigstens lautete die Ankündigung von Dr. Gilman vom 22. Februar dieses Jahres. 'Keines Medicäers Güte . . .' heifst es auch hier. Man sieht, die einleitenden Erwägungen, welche ich diesem Bericht voranstelle, sind fast dnrchweg negativer Art. Dazu kommt ein weiteres, eine Erscheinung, welche mit dem hisherigen Gang der Dinge und mit der hisherigen Entwickelung des Nationalcharakters aufs innigste zusammenhängt, und zwar in einer geradezu elementaren Art.

Die amerikanische Litteraturgeschichte ist in der Geschichtschreibnng nicht eben arm zu nennen. Prescott, Washington Irving, Motley hahen sich mit europäischer Geschichte beschäftigt; die ersteren freilich mit solchen Gehieten, die gewissermafsen znr Vorgeschichte unseres Landes gehören: Ferdinand und Isabella, Columhus, die spanischen Conquistadores. Der herühmte Historiograph der holländischen Erhehung gegen Spanien wählte sein Thema aus Sympathien und Antipathien, welche auf der Hand liegen. Parkman hehandelte vor allem die kolonisierende Thätigkeit der Franzosen in den nördlicheren Gebieten unseres Kontinentes — mit dem schliefslichen Konflikt des Engländers und des Franzosen —, Geschichtspartien, denen das edle Idyll von Longfellow, Evan-

[1]) *Atlantic Monthly*, *Forum* und *North American Review* bilden eine gewisse Ausnahme.

geline, entnommen ist.[1]) Darau reiht sich die grofse Schar derer, die die eigentliche vaterländische Geschichte hehandelt haben. Georg Bancroft aus Massachusetts, ein Schüler vou Heeren und Ukert, der erste Amerikaner, der sich iu Deutschland die philosophische Doktorwürde erwarb, widmete seine hesten Kräfte der vaterländischen Geschichte, während er zugleich im Staatsdienst es his zum Marineminister und zum Gesandten in Berlin gebracht hat. Doch ich könnte kaum die Namen nennen, die sich anschliefsen, wie Justin Winsor, wie Rhodes und andere mehr, von den Geschichtschreihern des Bürgerkrieges zu schweigen und von der Fülle der Memoirenlitteratur, von deren Verfassern viele mit Äneas sagen konnten

. . . quaeque ipse miserrima vidi
et quorum pars magna fui,

wie Grant, Sherman, Sheridan und der Staatsmann John Sherman . . . Fast vierzig Jahre sind verflossen, und die Narhen sind doch endlich, deucht mich, zugeheilt. Aher die ersten Jahrzehnte hindurch hiefs es auch hier, wie Horaz zu Asinius Pollio sagte:

Nondum expiatis uncta cruoribus
Periculosae plenum opus aleae
Tractas et incedis per ignes
Suppositos cineri doloso.

Mit einem Worte: die Intensität der eigenen politischen Geschicke, die Lösung gewaltiger politischer Prohleme war nicht geeignet, der Rückkehr zur antiken Welt freundliche Bahnen zu ehnen. — Amerika besitzt weder Niehuhr noch Mommsen, weder Thirlwall noch Grote, noch Freeman, und das weite und zugleich eingehende Interesse an Litteratur und Kulturgeschichte, wie es die antike Historiographie mit sich hringt, hat hier hei uns nichts Grofses und nichts Gröfseres zu verzeichnen.[2]) Die Verleger fanden es auch lange viel billiger und bequemer, sich aus England zu versorgen. Hier ist durch die Ordnung der Nachdrucksverhältnisse eine Wendung zum Bessern eingetreteu: trotzdem ist es hei uns his jetzt kaum über Kompilationeu hinausgekommen, von denen manche recht lehhaft an die etymologische Bedeutung des Wortes erinnern.

Ferner ist der Amerikaner seinem hahitus nach so sehr der Gegenwart und ihrer Ausnutzung resp. der Zukunft zugewendet, dafs er wenig Lust hat zu erwägen, was er, auch er, eigentlich im Grunde der klassischen Vergangenheit verdankt. Ansiedelung, Gestaltung materieller Kultur, politische Organisation, Industrie — ziehen sie wirklich alle Talente in ihren Bereich? Gewifs nicht. Aher der Amerikaner ist wie sein Ahnherr in England im ganzen nicht ungeneigt, den Menschen nach seinem Besitze, nach seinen materiellen Leistungen zu taxieren, und eine Erscheinung wie Emerson ist doppelt bedeutend in

[1]) H. M. Bairds bedeutende Arbeiten zur Geschichte der Calvinisten in Frankreich dürfen hier nicht übergangen werden.

[2]) Zu den bedeutenden Ausnahmen gehören Gildersleeves 'Essays and Studies', auf die ich später zu sprechen kommen werde.

unserer Sphäre, wobei nicht zu leugnen ist, dafs Boston bis auf diesen Tag sich ausgezeichnet hat durch ein reges Interesse für ideelle Güter, welches viele andere Gebiete beschämt, in denen oft ein mehr böotischer oder auch phäakischer Sinn herrscht, und nicht blofs herrscht, sondern auch gleichgültig ist gegen die Dinge, welche man nicht essen, trinken, riechen, am Leibe tragen, kaufen oder verkaufen kann; Kultur und Komfort werden da oft einfach verwechselt, und das edle und vornehme Wort des Aristoteles, wie er es in seiner Politik entwickelt hat, wird in diesem Zusammenhange oft aufs peinlichste entwürdigt und erniedrigt: ich meine den terminus der *ἀριστοκρατία*, der Herrschaft der Besten. Im ganzen wird man viele Verwandtschaft finden mit gewissen Grundzügen des römischen Charakters. Man kann die bekannten Worte bei Horaz Sat. I 1, 62:

Nil satis est, inquit, quia tanti quantum habeas, sis,

nicht lesen, ohne an die nächste Umgebung zu denken; '*To be worth so and so much*' ist freilich eine aus England herübergekommene Redensart, und doch die im wirklichen Leben geläufigste Form der Wertschätzung.

Dem steht nun in hellem Glanze entgegen der herrliche und ausgeprägte Gemeinsinn, welchem auch der klassische Unterricht vieles, fast alles verdankt. Das Horazische

Populus me sibilat, at mihi plaudo
Ipse domi, simul ac nummos contemplor in arca

gilt bei uns entschieden nicht: es ist selbstverständlich, dafs der Überflufs gewaltiger Vermögensansammlungen wieder befruchtend zurückfliefst in das Gemeinwesen, aus dem er gesammelt, zur Förderung des Gemeinwohles, besonders auf dem Gebiete des höheren Unterrichts, der Bibliotheken, der Hospitäler, der Altersversorgung. Ich erlasse es mir, die Namen zu nennen, welche in der Geschichte der amerikanischen Stiftungen, besonders seit dem Bürgerkrieg, eine so glänzende Kette bis auf die allerneueste Gegenwart gebildet haben.

Doch um zu dem eigentlichen Gegenstande dieser einleitenden Erwägungen zurückzukehren: es sind noch einige weitere negative Faktoren zu nennen. Das Rechtsstudium hat hier in seiner Abhängigkeit vom englischen Common law nicht entfernt die praktische Beziehung zu den römischen Rechtsquellen wie in den romanischen Ländern. Es giebt in Amerika, wenn ich nicht sehr irre, wohl kein Dutzend Rechtsschulen, in denen Justinians Institutionen regelmäfsig getrieben werden, von den ausführlicheren Diskussionen, wie sie in den Digesten und im Codex vorliegen, ganz zu schweigen. Das Gneistsche Syntagma wird, soviel ich weifs, in Harvard gebraucht, in Yale hat man solche Kurse, auch in Columbia, und in bescheidenem Mafse in New-York University; hier und da sucht man, wohl nicht ohne ein richtiges Grundgefühl, Justinian oder Gaius geradezu in den höheren Kursen in dem lateinischen Unterricht der Colleges für Juvenal und Tacitus zu substituieren, eine Mafsregel des propädeutischen Unterrichts, die für den zukünftigen Juristen jedenfalls eine treffliche Vereinigung von Form mit dem stofflichen Inhalt bedeuten könnte. Ein be-

schränktes Gebiet giebt es freilich auch in Amerika, wo das römische Recht bis auf diesen Tag eine praktische Bedeutung besitzt. Es ist das in Louisiana, welches hierin, so wie in gar vielen anderen Dingen, seinen ursprünglichen Charakter als französische Kolonie bewahrt hat.

Aber, wird man sagen, die Theologie kann doch des Griechischen nicht entbehren. Erstens giebt es immer noch eine ganze Reihe von mehr praktischen Vorbildungsanstalten — Biblical Institutes heifst man sie zuweilen —, welche ihren Zöglingen die allgemeine menschliche Bildnng erst vermitteln, und wenn es da zu einem Herausbuchstabieren des griechischen Textes des Neuen Testamentes gebracht wird, so ist das viel. Die eigentlichen theologischen Seminaries aber haben nicht entfernt mehr den stärkeren Zusammenhang mit dem klassischen Lehrerberuf, wie es in früheren Jahren wohl der Fall war. Der Sache nach haben sie keinen Zusammenhang irgend welcher Art mit dem Staate — der sie ebenso anerkennt wie andere der Erziehnng und Bildung dienende Korporationen und demgemäfs ihnen Steuerfreiheit gewährt. Im ganzen wird man aber kein besonders starkes philologisches Interesse in diesen Seminaries antreffen. Es sind zu nennen z. B. Princeton, das General Theological Seminary der Episcopalkirche in New-York, das Union Theological Seminary ebendaselbst, das Drew Theological Seminary der Methodisten in New-Jersey, nicht weit von New-York, das Andover Th. S. der Kongregationalisten in Massachusetts, das Th. S. von Yale (desselben Kongregationalistenbekenntnisses) und das gröfste und auch im kirchlichen Sinne bedeutendste der Lutherischen Seminare, das Concordia Collegium zu St. Louis, 1839 gegründet. Princeton hatte noch vor wenig Jahren gegen 260 theologische Studenten, von denen behufs des Eintritts eine klassische Vorbildung verlangt wurde: die Zahl ist inzwischen auf 160 heruntergegangen. Drew hatte 176, mit weniger rigorosen Vorbedingungen zum Eintritt, das Union Th. S. in New-York hatte gegen 160 Studenten und verlangte eine klassische Bildung, das General Th. S. der Episcopalen ebenda hatte eine ähnliche Zahl von Studierenden mit ähnlicher Vorbedingung, Andover, fast hundert Jahre alt und im Besitz eines Vermögens von einer Million Dollars, hatte nur 40 eingeschrieben, Yale an Theologen nur 100 und das genannte theologische Seminar der Lutherischen Kirche in St. Louis gegen 180 theologische Studenten. Allein wenn man die Art der Ausbildung anschaut, so wird man bemerken, dafs das historische Verhältnis des Christentums zu der vorausgehenden Kulturgeschichte von Hellas und Rom nirgends eben besonders betont wird. Wenn man die renommiertesten Prediger, die die allerersten Pfründen genieſsen, hört, so empfindet man eine hohe Kunst des Vortrags: was die griechisch-römische Technik *ὑπόκρισις, actio* nannte, kommt da in aufserordentlicher Vollkommenheit zur Geltung; Ziel der praktischen Homiletik ist, möglichst freien und grofsen Anschlufs an das eben vorliegende Bewufstsein der Gemeinde mit Einschlufs aller möglichen zeitgenössischen Ereignisse zu gewinnen: es erstrebt der Kanzelredner neben dem *conciliare* das *movere* . . ., weniger das *docere*.

Jedoch gehen die, welche den gröfsten Zulauf haben, nicht gerade in die

Tiefe: wer sehr viele fesseln will, wird sich näher der Oberfläche halten; wer treffen, zünden, packen will, kommt in Gefahr sich Kräfte nnd Leistungen zu eigen zu machen, welche eher dem Schauspieler als dem Theologen angehören. — Die Philologen aber bilden jetzt in Amerika fast einen eigenen Stand, und, um dies gleich abzumachen, das leichte Hinüber nnd Herüber, wie es früher war, ist jetzt anders geworden. Doch ich komme zum Schlusse dieser einleitenden Erwägungen, welche ja zeigen sollen, wie unter den Kindern des Hauses die Altertumsstudien mehr das Aschenbrödel sind, wie sie in dem Kulturleben und in dem Znsammenhange der Berufsverhältnisse durchaus sich in keiner besonders günstigen Lage befinden, wie sie in der That auf sich selbst, anf ihren innern und ursprünglichen Wert gestellt sind. Sie eignen sich endlich kaum für die Zwecke des *agon*. Ich brauche dieses klassische Wort mit Bewufstsein. Nichts ist der akademischen Jugend unserer Colleges so teuer und wert als die öffentlichen Wettspiele. Ich mufs aber, um gerecht und nicht einseitig zu sein, an ein weiteres erinnern. Der Wetteifer bringt die Kräfte heraus: wer kann das leugnen oder geringschätzen? Anch ist es kein übles Vorspiel des wirklichen Lebens. Und dann berührt sich hier das akademische Wesen und Treiben in hohem Grade mit den Gewohnheiten der Griechen. Uns fehlt ein Simonides, nm auf den Basen von olympischen Statuen[1]) die athletischen Leistungen der Zeitgenossen im kernigen und sinnigen Distichon zu verewigen; dafür tritt die Tagespresse ein. Doch was ich hier tadle, ist das Znviel ihrer Aufzeichnungen. Man kann mit Leichtigkeit aus den New-Yorker Morgenzeitungen ersehen, wer in Yale, Harvard oder Princeton im 100 yards dash Vorzügliches leistet oder voranssichtlich leisten wird, wer im quarter mile run, im half mile, mile, hnrdles, high hurdles, hammer throw, the shot pnt, the pole vault, the broad jump and the high jump bedentend ist. Wer sich aber in den intellektuellen Operationen der eigentlichen Stndien auszeichnet, oder welche Kurse gegeben werden, welche Professoren besonders eindringlich und fafslich lehren, davon dringt selten etwas in die Öffentlichkeit.

Im zweiten nnd dritten Teil dieser Mitteilungen gedenke ich zu handeln von der Entwickelnng klassischen Wissens in den letzten siebzig Jahren, mit einer Schilderung der wichtigsten Vertreter — und dann zum Schlnsse den Stufengang des klassischen Unterrichts in der Gegenwart (in den Vereinigten Staaten) zu besprechen.

[1]) Vgl. das bekannte Epigramm auf Phayllos, Schol. Aristoph. Ach. 1215.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Die Alters- und Sterblichkeitsverhältnisse der Direktoren und Oberlehrer in Preussen. Denkschrift der vom Herrn Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten eingesetzten Kommission. I A. der Kommission verfasst und herausgegeben von Richard Böckh und Max Klatt. Mit 20 Tabellen. Halle, Waisenhaus 1901. Preis 2 M.

Die Standesbewegung in der akademisch gebildeten Lehrerschaft aller deutschen Staaten, die seit einer Reihe von Jahren das Interesse auch weiterer Kreise in Anspruch nimmt, erstreckt sich nach zwei Richtungen. Einmal wurden erstrebt auskömmlichere Gehalts- und Avancementsverhältnisse. In vielen — leider noch nicht in allen — deutschen Staaten sind diese durch Gehaltserhöhungen und vor allem durch die Beseitigung des veralteten Stellensystems erreicht worden. Dafs in einigen Staaten (z. B. in Sachsen) die Verhältnisse der akademisch gebildeten Lehrer in dem erwähnten Sinne auch aufserhalb des Rahmens allgemeiner Gehaltsregulierungen geregelt worden sind, ist ein genügender Beweis für die Berechtigung dieser auch in einer aufserordentlich umfangreichen Litteratur begründeten Forderungen. Diese rein materiellen Angelegenheiten treten jetzt mehr zurück hinter der Erörterung anderer Fragen, die man als die eigentlichen Standesfragen bezeichnen könnte. Sie beziehen sich auf die Einrangierung des bisher arg zurückgestellt gewesenen höheren Lehrerstandes in die allgemeine Hierarchie der höheren Beamten. Man mag mit Fr. Paulsen [1]) die Wandlung, die der höhere Lehrerstand aus einem rein gelehrten zu einem Beamtenstande hat durchmachen müssen, bedauern, man wird aber seinen feinsinnigen Auseinandersetzungen beipflichten müssen, dafs, wie die Dinge einmal liegen, die Standesbewegung erst dann ihr Ende finden kann, wenn dem höheren Lehrerstand die seiner Bedeutung entsprechende Stellung im Staatswesen zu teil geworden ist. Heftigere Formen hat die Bewegung besonders in Preufsen angenommen, wo dem höheren Lehrerstand schon vor Jahren eine Richtschnur gegeben ist durch die von der Regierung selbst gegebene Zusage der Gleichstellung des höheren Lehrerstandes mit den Richtern erster Instanz. Waren in früheren Jahren die höheren Lehrer durch die 'Enge der Finanzgebarung' auf die Erfüllung der Zusage der Regierung für spätere Zeiten vertröstet werden, so hat der verstorbene Minister Miquel, durch dessen geniale Reformen die Finanzlage Preufsens aufserordentlich günstig geworden ist, aus seiner persönlichen Abneigung gegen die Gleichstellung der akademisch gebildeten Lehrer mit den Juristen erster Instanz zu wiederholten Malen kein Hehl gemacht und noch in der viel besprochenen Rede vom 9. März 1901 dem Lehrerstand sehr harte Worte zu hören gegeben. Von jeher haben die Gegner der Gleichstellung behauptet, dafs der Dienst der Lehrer viel leichter und angenehmer als der der Richter sei, und dafs jene viel eher Gelegenheit zu Nebenverdienst hätten als diese. Was den Nebenverdienst betrifft, so kann nach den zahlreichen darüber angestellten Untersuchungen niemand mehr ernstlich behaupten, der höhere Lehrerstand zöge aus seiner aufseramtlichen Thätigkeit gröfsere Einnahmen als andere akademisch gebildete Stände. Weit mehr Aufsehen bis in die weitesten Kreise erregten dagegen die Untersuchungen, die zuerst von Standesgenossen, vor allem von H. Schroeder, über die dienstlichen Verhältnisse der akademisch gebildeten Lehrer angestellt wurden. Durch sie ist die landläufige Ansicht über die Leichtigkeit des Schuldienstes, die nahezu Axiom gewesen war und den Haupteinwand gegen die Gleichstellung mit den Juristen gebildet hatte, lebhaft erschüttert worden. Schroeder und seine Mitarbeiter (vor allem L. Knöpfel) stellten vielmehr fest, dafs die Lebenskräfte der höheren Lehrer sich viel schneller abnutzen als die der Juristen und vor allem viel schneller, als man bisher angenommen hatte. Wenn ferner die Zeit, die die höheren Lehrer durchschnitt-

[1]) Preufs. Jahrb. Dezember 1901 S. 476 f.

lich im Amte bleiben, in den letzten Jahrzehnten immer geringer geworden ist, so folgt daraus eine bedenkliche Zunahme des Kräfteverbrauchs. Die Folgerungen, die Schroeder zog, gehören nicht in den Rahmen unserer Betrachtung. Bei der grofsen Erregung aber, die seine Untersuchungen hervorgerufen hatten, und die wirklich nicht blofs von einigen Agitatoren ins Werk gesetzt war, sah sich nun auch die kgl. preufsische Regierung veranlafst, sich mit der Frage des Kräfteverbrauchs bei den höheren Lehrern zu beschäftigen. Denn wenn die Gesundheits- und Sterblichkeitsverhältnisse des höheren Lehrerstandes wirklich so wenig befriedigend sind, wie sie in den verschiedensten Schriften geschildert waren, so hat in der That eine fürsorgende Regierung die Verpflichtung, nach Möglichkeit Abhilfe zu schaffen. Das erste mufste sein, die Richtigkeit der Schroederschen Untersuchungen, die auf einem zwar sehr reichhaltigen und sehr sorgfältig bearbeiteten, aber doch nicht amtlichen Materiale beruhen, zu prüfen. Welche Bedeutung die Regierung der Sache beimafs, geht daraus hervor, dafs eine im Februar 1900 dem Abgeordnetenhause überreichte amtliche Denkschrift von ihr selbst nicht für genügend befunden worden ist, denn alsbald nach ihrem Erscheinen wurde im Juni 1900 eine neue fünfgliedrige Kommission zur Untersuchung der Alters- und Sterblichkeitsverhältnisse der Direktoren und Oberlehrer in Preufsen berufen. Ihr gehörten an als Vorsitzender Geh. Regierungsrat Freiherr von Fircks, ferner Professor Dr. R. van der Borght (später vortragender Rat im Reichsamt des Innern), Dr. E. Huckert, Professor am Realgymnasium in Neifse, Dr. M. Klatt, Professor am Lessinggymnasium zu Berlin. Nach dem Tode des Freiherrn von Fircks (im August 1900) wurde Professor Dr. R. Böckh-Berlin zum Vorsitzenden der Kommission bestellt. Bemerkenswert ist, dafs der Kommission auch zwei Schulmänner (beide Nichtmathematiker) angehörten, von denen der eine (Prof. Huckert) schon vielfach statistische Untersuchungen über Standesfragen veröffentlicht hat. Die Arbeiten der Kommission waren nach zahlreichen Sitzungen Ende Februar 1901 beendet, die Professoren Böckh und Klatt wurden mit der Abfassung des Berichtes beauftragt und überreichten diesen in Form einer Denkschrift am 28. Februar dem Kultusministerium. Dieses verfügte alsbald die Veröffentlichung des Berichtes, und die eben genannten beiden Herren übernahmen die Herausgabe. Trotz aller Beschleunigung war es nicht mehr möglich, den Druck noch vor den Verhandlungen über den Kultusetat, die im März stattfanden, zu erledigen. Wenn Mifstrauische hierbei eine gewisse Absicht witterten, so zeigt die jetzt vorliegende Denkschrift, dafs hierzu kein Anlafs war, die Kommission wenigstens keine Schuld an dem verspäteten Erscheinen trägt. Im Gegenteil, man mufs staunen, dafs das riesengrofse, in seiner Fülle verblüffende Material in so kurzer Zeit bewältigt worden ist. Freilich hat darunter die Form der Darstellung gelitten. Die Schrift liest sich für den Nichtstatistiker sehr schwer, und in manchen Teilen wird auch der Fachmann etwas mehr Übersichtlichkeit wünschen. Da die Verfasser aber in der Vorrede unumwunden zugeben, 'dafs die äufsere Form des Berichtes nicht allen Anforderungen entspricht, welche an eine rein wissenschaftliche Erörterung des Gegenstandes gestellt werden können', so müssen wir uns hierbei bescheiden. Fraglich bleibt es uns allerdings, ob es nicht trotzdem möglich gewesen wäre, die Hauptresultate im zweiten Teile etwas mehr hervorzuheben, z. B. durch fetteren Druck. Wir wenden uns nun zur Schrift selbst.

Im ersten Teile S. 1—12 wird über das Quellenmaterial gehandelt. Für den der statistischen Wissenschaft Fernerstehenden wird dieser Abschnitt das gröfsere Interesse bieten, und man mufs es den Verfassern Dank wissen, dafs sie uns so eingehend und hier auch so anschaulich in ihre Arbeitsweise eingeführt haben. Ihre erste Aufgabe sahen die Verfasser in absoluter Vollständigkeit des Materials und haben es, um diese zu erreichen, an keiner Mühe fehlen lassen. Freilich standen den Verfassern auch alle amtlichen Hilfsmittel zur Verfügung. Diese allein scheinen aber doch nicht genügt zu haben; vielfach waren die Verfasser auf sonstige Auskünfte angewiesen, die ihnen allenthalben, wie sie dankend anerkennen, zu teil geworden sind, insbesondere auch von den Vertrauensmännern der Provinzialvereine. Wenn somit Vollständigkeit des Materials erreicht worden ist, so bedeutet die Denkschrift in der That einen Fortschritt gegen alle bisherigen statistischen Untersuchungen auf dem Gebiete der Standesfragen, deren Verfasser entweder ohne jede amtliche Unterstützung arbeiten mufsten oder (wie der Verf. der vorjährigen Denkschrift) das ihnen zur Verfügung stehende amtliche Material zu vervollständigen versäumten (S. 3 oben). Absolute Vollständigkeit aber läfst sich nur bei Be-

schränkung auf einen bestimmten Zeitraum erreichen. Die Verfasser entschieden sich für die Zeit vom 1. Jan. 1884 bis 31. Dez. 1898, weil für diesen Zeitraum die Verhältnisse der höheren Lehrer schon einmal amtlich untersucht waren, und weil die Kürze der den Verfassern zur Ausarbeitung zur Verfügung stehenden Zeit ein weiteres Zurückgreifen verbot. Für jedes einzelne der 15 Jahre war nun Alter und Zahl der am 1. Januar im Amte stehenden und der in Pension lebenden Direktoren und Oberlehrer festzustellen. Diese beiden Listen waren zu vervollständigen durch die im Laufe des Jahres erfolgten Abgänge (bei den im Amt Stehenden durch Pensionierung, Tod und aus anderen Gründen, bei den Pensionierten durch den Tod) und Zugänge (bei der ersten Gruppe durch Neuanstellungen, bei der zweiten durch die Pensionierung). Das für diese Daten nötige Material war für die drei Gruppen der am 31. Dez. 1898 im Amte Stehenden, der in der Zeit von 1884—1898 Ausgeschiedenen und der schon vor 1884 Ausgeschiedenen und vor 1899 im Ruhestand Gestorbenen nahezu vollständig vorhanden durch die der Denkschrift von 1900 vorausgegangenen amtlichen Erhebungen; nur für die im Laufe des Jahres 1898 Ausgeschiedenen bedurften die Personalien für die Daten der Geburt und der festen Anstellung zum Teil einer Ergänzung, die durch die Programme, durch die statistischen Jahrbücher von Mushacke und Kunze und durch die Vertrauensmänner der Provinzialvereine unschwer zu erlangen war. Besonders schwierig aber war die Beschaffung des Materials für die vor 1884 Ausgeschiedenen, die am 31. Dezember 1898 noch am Leben waren. Über deren Verhältnisse war überhaupt noch nichts bekannt. Auf Veranlassung der Kommission wurde über alle vor 1884 pensionierten, aber am 1. Januar 1884 noch lebenden Direktoren und Oberlehrer eine neue amtliche Erhebung veranlafst, durch die 'nicht nur ein reiches, zuverlässiges Material bezüglich der am 31. Dezember 1898 noch lebenden Pensionierten zusammengebracht, sondern auch für die Personalien der vor 1884 Pensionierten, welche in der Zeit von 1884 bis 1898 gestorben waren, eine grofse Zahl von Ergänzungen der früheren Berichte herbeigeführt wurde' (S. 6). Wo auch diese Erhebungen noch nicht ganz vollständig waren, [illegible] bei den vor 1876 Pensionierten, [illegible] einer umfangreichen und mühevollen Korrespondenz mit Behörden und [illegible]. So mufste wegen eines Pensionierten an acht verschiedene Pensionskassen geschrieben werden, und zur Feststellung der einzelnen Daten waren nahe an 1000 Briefe und Karten abzuschicken (S. 6 Anm. 3).

Ist das auf diese Weise gewonnene Material wirklich vollständig? Die Verfasser behaupten es und kommen von S. 8 an einigen Bedenken selbst zuvor, die dagegen erhoben werden könnten. Unwesentlich, weil für die Ergebnisse ohne merklichen Einfluss, ist die Weglassung der Lehrkräfte von fünf in der Zeit von 1884 bis 1898 aufgelösten höheren Schulen. Sie waren sämtlich von geringem Umfange, daher auch die Zahl der in Betracht kommenden Personen nur gering. Zwar den sachlichen Grund, den die Verfasser für die Nichtberücksichtigung anführen, dafs nämlich amtliche Berichte nur zum Teil vorgelegen hätten, wird man kaum gelten lassen. Bei der Emsigkeit und Umsicht, die die Verfasser sonst bei Erlangung der Personalien bewiesen haben, wäre es ihnen wohl zweifellos möglich gewesen, auch ohne amtliche Unterlagen die nötigen Daten zu beschaffen. Formelle Schwierigkeiten gaben den Ausschlag: die Herren mufsten bei der Auflösung zum Teil mit vollem Gehalt zur Disposition gestellt werden und behielten diesen Gehalt bis in ein Alter, in dem sie unter normalen Verhältnissen längst pensioniert gewesen wären (S. 8 Anm. 2).

Wichtiger war, um einem zweiten Einwand gegen die Vollständigkeit des Materials zu begegnen, eine genaue Umgrenzung des Begriffes 'Oberlehrer bezw. Direktor' im Sinne der Denkschrift. Nach S. 2 Anm. 3 kommen für die Untersuchung in Frage nur die Oberlehrer bezw. Direktoren, die an den vom Unterrichtsministerium als preufsische höhere Schulen anerkannten Gymnasien, Oberrealschulen, Progymnasien, Realprogymnasien und Realschulen angestellt sind; S. 8 werden mit gutem Grunde aus dieser Zahl die wissenschaftlichen Lehrer mit nur seminaristischer Vorbildung ausgeschlossen. Bei der scharfen Scheidung, die in Preufsen zwischen seminaristischer und akademischer Vorbildung besteht, konnte ein Zweifel nicht obwalten. In Sachsen z. B., das neben der reinakademischen und reinseminaristischen auch eine halbakademische, die sogen. pädagogische Vorbildung kennt, wäre diese Trennung viel schwerer durchzuführen. In der Reihe der Anstalten würde der Sachse die Seminare vermissen, die nach dem sächsischen Gesetze höhere Lehranstalten sind. Aber auch im übrigen würde man hier von

den Verfassern gern ein Wort der Begründung darüber gehört haben, warum die Oberlehrer mit voller akademischer Bildung an anderen höheren Lehranstalten (z. B. öffentlichen höheren Mädchenschulen) ausgeschlossen worden sind. Die Beschränkung auf die 'vom Kultusministerium anerkannten' höheren Schulen ist doch eine reine äufserliche, nicht in der Sache selbst begründete. Wir vermuten, dafs es nur praktische Gründe sind, die zur Beschränkung auf die anerkannten höheren Schulen genötigt haben.

Eine dritte Lücke des Materials wird man vielleicht darin erblicken, dafs die 'aus anderen Gründen' Ausgeschiedenen nur während der Zeit ihrer Aktivität im preufsischen höheren Schuldienst berücksichtigt worden sind. Es mag dies aus denselben Gründen geschehen sein, aus denen diejenigen beiseite zu lassen waren, die, obwohl im Besitze eines vollgiltigen Zeugnisses, ihre Dienstzeit von Anfang an an einer der vom Kultusministerium nicht anerkannten höheren Lehranstalten verbracht haben. Aufserdem wenden sich die aus anderen Gründen Ausscheidenden nur zum geringeren Teile anderen Zweigen des höheren Schuldienstes zu, die meisten verlassen ihn gänzlich. Diese letzteren scheiden demnach mit gutem Grunde aus der Beobachtung aus. Einen Ausgleich für die Ausgeschiedenen könnten die bilden, die erst später in den preufsischen höheren Schuldienst berufen worden sind und einen Teil ihrer Arbeitskraft aufserhalb desselben bereits aufgebraucht haben. Wäre nur die Zahl beider Kategorien annähernd die gleiche! Das ist nur bei den Direktoren der Fall (30 und 32), für die Oberlehrer ist die Differenz zu grofs (426 'Ausgeschiedene' gegen 108 'Berufene'), als dafs nicht, wie die Verfasser selbst zugeben, eine gewisse, wenn auch nur geringe Beeinflussung der Resultate der Berechnung hätte eintreten können. Eine andere Lösung der schwierigen Frage, als es von den Verfassern geschehen ist, wüfsten auch wir allerdings nicht anzugeben. Prinzipiell nicht ganz einverstanden können wir uns damit erklären, dafs die Provinzialschulräte vom Datum ihrer Ernennung an zu den Ausgeschiedenen gezählt worden sind. Denn deren Stellen gehören doch zu denen, die zu erreichen den Oberlehrern im regelmäfsigen Gange ihrer Carriere möglich ist. Praktisch freilich ist die Frage bei der geringen Zahl der in Betracht kommenden Persönlichkeiten nahezu bedeutungslos; im Laufe der 15 Jahre sind nur 32 Direktoren ausgeschieden, und es ist noch nicht einmal gesagt, dafs diese alle zu Provinzialschulräten ernannt worden sind. (Oberlehrer werden wohl nur ganz ausnahmsweise, ohne vorher Direktoren gewesen zu sein, zu Provinzialschulräten befördert.) Wegen dieser paar Herren noch neue Tabellen aufzustellen — die Provinzialschulräte hätten doch von den Direktoren und Oberlehrern wieder getrennt werden müssen —, mochte sich schon der Übersichtlichkeit wegen nicht empfehlen, und so liefs man sie lieber ganz beiseite.

Endlich hatten die Verfasser sich darüber auszusprechen, warum sie die Sterblichkeitsverhältnisse vor der definitiven Anstellung zu untersuchen unterlassen haben. Der Hauptgrund lag wieder in dem Mangel an amtlichen Angaben über die als Hilfslehrer Gestorbenen und aus dem preufsischen Schuldienste Ausgeschiedenen. Die Zahl der Gestorbenen ist sehr gering (von 1244 Hilfslehrern sind im Schuljahre 1899/1900 nur 4 gestorben), die der Ausgeschiedenen im Vergleich zu der der ausgeschiedenen Direktoren und Oberlehrer unverhältnismäfsig grofs (84 von 1244 gegen 50 von ca. 6000 Direktoren und Oberlehrern). Die ausgeschiedenen Hilfslehrer über den Termin ihres Ausscheidens hinaus zu berücksichtigen, würde sich aus denselben Gründen verbieten wie bei den ausgeschiedenen Direktoren und Oberlehrern, ihre grofse Zahl würde die Ergebnisse der Rechnungen in noch höherem Mafse beeinflussen, als dies schon bei den ausgeschiedenen Direktoren und Oberlehrern der Fall war. Wegen dieser sachlichen Schwierigkeiten unterliefs es die Kommission, Erhebungen über die Hilfslehrer zu beantragen.

Bei dem Fehlen vollständiger amtlicher Berichte über die Verhältnisse der Hilfslehrer war es weiterhin unmöglich festzustellen, mit welchem Lebensjahre die pensionsfähige Dienstzeit bei den Direktoren und Oberlehrern beginnt, was an und für sich bei Berechnung der Invaliditätsverhältnisse sehr wünschenswert gewesen wäre. Nach den jetzigen Bestimmungen wird für die Pension aufser der Zeit der festen Anstellung das Probejahr, das Seminarjahr (nicht auch unter gewissen Bedingungen das Militärjahr?), sowie derjenige Teil der Hilfslehrerzeit angerechnet, in dem der Hilfslehrer mindestens 12 Stunden wöchentlich im Schuldienste thätig gewesen ist. Die Hauptschwierigkeit bot diese zuletzt angeführte Bestimmung, da hierüber in den Personalakten keine Notizen enthalten waren. Für die früheren Zeiten vollends herrschten besonders an den kommunalen

Anstalten so grundverschiedene Anschauungen, dafs es unmöglich war, dies in einer 'bestimmten Formel zum Ausdruck zu bringen'.

Hiermit schliefsen die Erörterungen über den Umfang und die Begrenzung des Materials, und man wird den Verfassern beipflichten, wenn sie S. 12 behaupten, 'dafs durch die besprochenen Punkte die Vollständigkeit des Materials nicht erheblich berührt wird, dafs vielmehr die Angaben über die Personalien für die nachfolgenden Berechnungen völlig ausreichend und durchaus zuverlässig sind'.

Im zweiten Teile der Schrift, betitelt 'Auszählung und Berechnung', wird von S. 16 bis 20 das System und die Methode der Auszählung beschrieben. Für jede der ca. 9000 in Betracht kommenen Persönlichkeiten wurde ein Zählzettel angelegt mit den für die Statistik nötigen Angaben in 8 Rubriken: Anstalt, Name, Geburtstag, Anstellungstermin, Ausscheidetermin, Tod in Pension, Vorübergehendes Ausscheiden, Dienststellung. Diese Zettel wurden nach Geburtsjahren geordnet und hierauf die 15 Alterslisten und die 15 Listen der Pensionierten für die einzelnen Jahre 1884 bis 1898 in der auf S. 14 f. geschilderten Weise aufgestellt. Die Alterslisten enthielten 5 bezw. 8 Spalten: 1. Bestand am Anfang des Jahres. 2. Zugang a) durch erstmalige Ernennung, b) durch sonstige Berufung. 3. Ernennung zum Direktor. 4. Ausscheiden a) durch Pensionierung, b) aus anderen Gründen, c) durch Tod. 5. Bestand am Jahresschlufs. — Die Listen der Pensionierten wiesen 4 Spalten auf: 1. Bestand am Anfang des Jahres. 2. Zugang. 3. Abgang durch Tod. 4. Bestand am Jahresschlufs. Die letzten Spalten (5 bezw. 4) in beiden Listen sind identisch mit den ersten Spalten des nächsten Jahres.

Die in den Hauptzahlen enthaltene Zahl der Direktoren wurde in allen Fällen durch übergeschriebene rote Ziffern kenntlich gemacht. Denn schon für eine grofse Anzahl der mit den Zahlen der Listen vorzunehmenden wissenschaftlichen Rechnungen ist es notwendig, Direktoren und Oberlehrer getrennt zu behandeln. Besonders gilt dies für die Sterblichkeitsverhältnisse: 'Die Sterblichkeit der Direktoren beginnt erst mit dem Alter der Ernennung, sterben sie vorher, so sterben sie als Oberlehrer' (S. 29). Noch wichtiger aber ist die Scheidung, wenn die zu gewinnenden Rechnungsergebnisse später praktische Verwendung finden sollen durch Vergleiche mit anderen Ständen, besonders den Richtern. Nur die Oberlehrer können mit den Richtern erster Instanz in Parallele gestellt werden, die Direktoren und Provinzialschulräte repräsentieren die höhere Schulcarriere. Ob und wie weit diese mit der höheren richterlichen Laufbahn in Beziehung gesetzt werden können, ist eine Frage, deren Erörterung nicht hierher gehört.

Die 15 Alterslisten und ebenso die Pensioniertenlisten waren nach Geburtsjahrklassen angeordnet, so dafs die Geburtsjahre links untereinander gesetzt und mit dem jüngsten Jahre angefangen wurde. Es stellte sich nun als notwendig heraus, bei allen Spalten, die eine Bewegung innerhalb des Jahres (also Abgang und Zugang) angaben, auch die beiden Altersjahre, über die sich die innerhalb einer Geburtsjahrklasse vorkommenden Ereignisse erstrecken, zu unterscheiden. Z. B. von den im Jahre 1860 geborenen und 1884 Ostern angestellten Oberlehrern gehörten die im Januar geborenen zur 25., die im Juli geborenen zur 24. Altersklasse. Bei den Spalten, die einen Bestand an einem bestimmten Termin (1. Jan. und 31. Dez.) angeben, sind Altersjahr und Geburtsjahr identisch, eine Scheidung beider also unnötig.

Aus diesen Alterslisten und den Listen der Pensionierten sind nun die 17 Tabellen abgeleitet, die das Material zu den weiteren Berechnungen bieten. Die Anordnung erfolgte aber hier nicht nach Geburtsjahrklassen, sondern nach Altersklassen, weil dies 'der Form der, daraus zu entwickelnden statistischen Tabellen besser entspricht', indem mit der jüngsten Altersklasse begonnen und die folgenden Altersklassen links darunter geschrieben wurden. Bei den Tabellen der Bewegung (II und III) wurden nun, umgekehrt wie bei den Alterslisten, die beiden Geburtsjahrklassen durch a) und b) geschieden. Alle 17 Tabellen sind als III. Teil der Denkschrift ('Beilagen') abgedruckt, sie sind in folgender Weise angeordnet:

A) [1]) Tabellen des Bestandes am Ende der Jahre 1883 bis 1898, und zwar 1. Oberlehrer im Amte, 2. Oberlehrer in Pension, 3. Direktoren im Amte, 4. Direktoren in Pension, 5. Bestand überhaupt (an Direktoren und Oberlehrern).

B) Tabellen des Zugangs und Abgangs im Laufe der einzelnen 15 Kalenderjahre,

[1]) In der Aufzählung S. 17 f. sind die drei Hauptgruppen mit I. II. III. unterschieden, bei den Tabellen selbst mit A. B. C. Gleichmäfsige Bezeichnung wäre hier erwünscht gewesen.

und zwar 1. 2. 3. Zugang durch Ernennung zum Oberlehrer, durch sonstige Berufung als Oberlehrer, durch sonstige Berufung als Direktor, 4. 5. 6. Abgang und Zugang durch Ernennung von Oberlehrern zu Direktoren, durch Pensionierung von Oberlehrern, durch Pensionierung von Direktoren, 7. 8. Abgang und Zugang aus sonstiger Veranlassung von Oberlehrern, von Direktoren.

C) Sterbetafeln und zwar 1. 2. 'Oberlehrer im Amte und in Pension', 3. 4. Direktoren im Amte und in Pension.

Auf S. 18 wird eine übersichtliche Zusammenstellung der Summenzahlen der einzelnen Tabellen [1]) gegeben, und diese Zahlen werden S. 18—20 nach einigen Gesichtspunkten, besonders in Bezug auf Abgang und Zugang erläutert. Weiter aber bieten diese Tabellen das Material zu den mannigfaltigsten Untersuchungen, auch solchen, die sich nicht auf Invalidität und Sterblichkeit beziehen. Wir müssen es uns hier natürlich versagen, den interessanten Stoff auszubeuten, nur auf einen Punkt möchten wir hinweisen. Wenn im Anfang 4318 Oberlehrer vorhanden waren, zu denen 3468 durch Ernennung, 108 durch sonstige Berufung kamen, die Gesamtzahl also 7894 betrug, und wenn von diesen nur 344 zu Direktoren ernannt wurden (noch nicht $4^1/_2\,\%$), wenn ferner im ganzen 824 Direktoren im Amte waren und von diesen nur 32 'aus anderen Gründen' abgehen, welcher Abgang (s. o.) durchaus nicht immer das Avancement zum Provinzialschulrat bedeutet, so ist dies eine sprechende Illustration zu den überaus geringen Avancementsaussichten des Oberlehrerstandes. Eine weitere Illustration hierfür ist die verhältnismäfsig grofse Anzahl von 426 Oberlehrern, die den höheren Schuldienst 'aus anderen Gründen' verlassen; bei den meisten wird dazu die Veranlassung die gewesen sein, in eine pekuniär und in Bezug auf das Avancement günstigere Carriere hineinzukommen. Die Zahl dieser Fahnenflüchtigen wird bei weitem nicht ausgeglichen durch die 108 'durch sonstige Berufung' ernannten Oberlehrer. Anderseits ist vor zu weit gehenden Schlüssen zu warnen, besonders durch das Vergleichen der Zahlen nur zweier Jahre miteinander. Der Kommission erschien es deshalb 'am zweckmäfsigsten, die Zahlen in drei besonderen fünfjährigen Perioden zu behandeln', aus welchen dann zur 'Charakteristik des Ganzen der Durchschnitt genommen wurde'. Denn die 'Nebeneinanderstellung der einzelnen Jahre zeigt vermöge der Kleinheit der auf die einzelnen Altersrubriken verteilten Zahlen so erhebliche Schwankungen von Jahr zu Jahr, dafs es sich empfahl, von der gesonderten rechnerischen Behandlung der einzelnen Kalenderjahre abzusehen' (S. 20). Es wurden daher je fünf Jahrgänge zusammengerechnet und dadurch erreicht, dafs man nicht nur für die Gesamtheit, sondern auch für die drei einzelnen Perioden eine Anschauung über die eingetretenen Änderungen erhielt.

Von S. 20 an wird die Bearbeitung des Materials geschildert. Sie geschah nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Statistik und der versicherungstechnischen Rechnungen. Ein tieferes Eindringen in die verschlungenen Pfade dieser Rechnungsarten dürfte bei den meisten Lesern der 'Neuen Jahrbücher' schwerlich gröfseres Interesse erwecken, auch ist Ref. selbst auf diesem Gebiete zu wenig Fachmann, um sich ein Urteil darüber, ob die von den Verf. eingeschlagene Methode allenthalben die richtige ist, erlauben zu dürfen. Wir beschränken uns daher im folgenden darauf, einzelne Punkte, die uns von besonderer Wichtigkeit zu sein scheinen, herauszuheben und vor allem die gewonnenen Resultate mitzuteilen.

Die Kommission hat die ihr gestellte Aufgabe am besten durch Aufstellen von Sterblichkeitstafeln zu lösen geglaubt. Die Sterblichkeitstafel aber ist die bekannteste Form der Abgangsordnung. Durch andere Verknüpfung und Umkehr der gegebenen Verhältnisse kann man aus der Abgangsordnung eine Zugangsordnung entwickeln (S. 21). Ferner wird 'die Lebensdauer oder Lebenserwartung gefunden, indem man die Zahl aller von einem bestimmten Alter ab nach der Sterblichkeitstafel zu durchlebenden Jahre durch die Überlebenden des betr. Jahres dividiert. Der Sterblichkeitskoeffizient wird für jede beliebige Altersperiode gewonnen, indem die Zahl der in der betr. Periode Gestorbenen durch die in der gleichen Periode Lebenden der einzelnen Altersjahre dividiert wird' (S. 22). Die drei Sterblichkeitstafeln und die Eintrittsordnungen der Direktoren und Oberlehrer (von der 24. bis zur 85. Altersklasse) für die drei fünfjährigen Perioden (1884—1888, 1889—1893, 1894—1898) sind

[1]) In der Spalte 'Ernennung zum Direktor' mufs die erste Zahl 30 statt 33 heifsen. Zwei weitere Druckfehler seien hier verbessert: S. 24 Z. 9 v. o. ist 654 (statt 653) und Z. 34 Z. 19 v. o. 33,09 (statt 33,00) zu lesen.

nach S. 20 abgedruckt, ihre Berechnung ist zum gröfseren Teile von Dr. J. Rahts ausgeführt worden. Das durchschnittlicbe Ernennungsalter znm Oberlehrer ergiebt sich danacb für die drei Perioden auf

29,71; 31,04; 33,02 (dnrchschn. 31,26) Jahre,

das durchscbnittliche Lebensalter der Oberlehrer und Direktoren anf

65,80; 65,22; 67,20 (durcbschn. 66,07) Jabre,

somit die durcbschnittliche Lehensdaner von der Anstellnng an als aktiver oder pensionierter Schulmann auf

36,09; 34,18; 34,18 (durchschn. 34,82) Jahre.

Diese Zahlen bringen die wissenschaftliche Bestätigung der scbon bekannten Thatsache, dafs der Anstellungstermin in den letzten beobachteten Zeiten sich immer weiter hinausgescboben hat.

Es ist schon darauf hingewiesen worden, dafs die Verhältnisse der Direktoren und Oberlehrer getrennt behandelt werden müssen, wenn die Ergebnisse praktische Verwendung finden sollen. Ancb tbeoretiscb-wissenschaftlicbe Erwägungen führen zu derselben Forderung: die dnrchscbnittliche Lebensdauer der Direktoren mnfs notwendig eine höhere sein als die der Oberlehrer, weil ja die Sterblichkeit der Direktoren erst mit dem Alter der Ernennung beginnt. In noch böberem Mafse gilt dies von dem Verhältnisse der Aktiven und Pensionierten; die Pensionierung fällt in den weitans meisten Fällen in ein nocb böberes Lebensalter als die Ernennung zum Direktor.

Es sind demnach die vier Gruppen der aktiven Oberlehrer, aktiven Direktoren, der pensionierten Oberlehrer und der pensionierten Direktoren zu unterscheiden. Die durchschnittliche (für die drei fünfjährigen Perioden zusammengefafste) Lebensdaner für diese vier Gruppen betrug: 54,01; 59,34; 73,11; 74,58 Jahre. Von 1000 Gestorbenen ferner waren 293,42 als aktive Oberlehrer, 62,66 als aktive Direktoren, 507,60 als pensionierte Oberlebrer nnd 117,37 als pensionierte Direktoren gestorben, die vor der Anstellung Gestorbenen waren rechnerisch mit 18,56 Pro Mille anzusetzen (S. 30).

Ans den Sterblichkeitstafeln lassen sich die anderen Veränderungen — Ernennung zum Direktor, Eintritt der Pensionierung — nicht mit genügender Sicherheit ableiten. Es wurde daher zunächst eine Aktivitätstafel für die Direktoren und Oberlehrer (abgedruckt nach S. 32) anfgestellt. Dies ist anch eine Abgangsordnung wie die Sterblichkeitstafel, nur dafs neben dem Tod anch die Pensionierung als Abgangsursache auftritt, die in Pension Gestorbenen aber aus der Beobachtung ausscbeiden.

Aus der Aktivitätstafel ergiebt sich ein erreicbtes Aktivitätsalter für die drei Perioden von

59,62; 60,35; 60,49 (dnrcbschn. 60,12) Jahren;

ziebt man hiervon die Zeit vor der Ernennung zum Oberlehrer ab [1]), so verbleibt eins Aktivitätsdaner von

29,85; 29,30; 27.40 (durchschn. 28,85) Jahren.

Hierbei ist auffallend, dafs die Aktivitätsdauer im Laufe der 15 Jahre immer geringer geworden ist, während die Lebensdauer (s. o.) zngenommen bat.

Unterscheidet man beim erreichten Aktivitätsalter die Ursachen des Austritts — Tod und Pensionierung —, so gliedert es sich in das durchnittliche Lebensalter der im Amte Gestorbenen mit

52,89; 55,74, 55,73 (durchschn. 54,79) Jahren

und in das Pensioniernngsalter mit

63,01; 63,24; 63,01 (durchschn. 63,09) Jahren.

Um endlicb den Gegensatz, der zwischen den Altersverhältnissen der aktiven Oberlebrer und Direktoren besteht, zum Ausdruck zu bringen, wurde noch eine spezielle Aktivitätstafel für die Oberlehrer aufgestellt (abgedruckt nacb S. 34). Auf dieser tritt als Ausscheideursacbe neben Tod nnd Pensionierung anch die Ernennung zum Direktor auf. Es ergab sich für die Oberlebrer allein ein Aktivitätsalter von

57,00; 57,70; 57,82 Jahren,

bei Ahrechnung des durchscbnittlichen Eintrittsalters in das Oberlehreramt eine Aktivitätsdauer von

27,34; 26,65; 24,81 (durchscbn. 26,26) Jahren.

Hiervon ist aber noch die Zeit der Aktivität eines Teiles der Direktoren im Oberlehreramte abzuziehen; dadurcb stellt sich die Aktivitätsdauer auf

24,81; 24,03; 22,16 (durchschn. **23,66**) Jahre.[2])

Durch andere Verknüpfung der Zahlen ergiebt sich das durcbnittliche Alter der

---

[1]) Die S. 32 gegebenen Zahlen weichen, wie anch in anderen Fällen, von den auf S. 24 mitgeteilten etwas ab, da (worauf aber die Verf. erst S. 35 hinweisen) die Altersmomente, die für die Gesamtheit der Beobacbteten ermittelt sind, nicht zugleich für die einzelnen Teile gelten.

[2]) Diese wichtige Zahl ist auffallenderweise in der Schrift nicht abgedruckt, sondern erst durch Snbtraktion zu berechnen

Oberlehrer, die als solche pensioniert worden sind, mit 62,22 Jahren. Die Ernennung von Oberlehrern zum Direktor erfolgte im durchschnittlichen Alter von rund 44 Jahren (S. 34 u.). Dieser auffallend frühzeitige Termin erklärt sich dadurch, dafs kleinere Städte namentlich für Nichtvollanstalten Oberlehrer in jüngerem Lebensalter berufen haben, und dafs bei Schulen, die aus kleinen Anfängen emporgewachsen sind, ganz junge dirigierende Oberlehrer, ja sogar Hilfslehrer, in die Stellung des Direktors hineingewachsen sind (S. 34 Anm.).

Aus der Verbindung der beiden Aktivitätstafeln S. 32 und 34 lassen sich auch Schlüsse über die Dauer der Aktivität der Direktoren ziehen. Sie stellt sich im Durchschnitt auf 22,51 Jahre. Diese Zeit zu dem Ernennungsalter addiert, ergiebt ein durchnittliches Pensionierungsalter von 66½ Jahren, es ist, wie leicht erklärlich, 4¼ Jahre höher als das der Oberlehrer. Subtrahiert man schliefslich das Pensionierungsalter von dem oben angegebenen Sterbealter der pensionierten Direktoren, so erhält man eine Pensionsdauer von durchschnittlich 8,18 Jahren für die Direktoren, während die der Oberlehrer durchschnittlich 10,89 Jahre beträgt.

Den Schlufs des Werkes bildet eine Übersicht in Promillezahlen, wie sich die drei Abgangsarten der Oberlehrer auf die Lebensjahre verteilen.

Es erhebt sich jetzt die Frage: 'Welchen praktischen Wert für oder gegen die Standesbewegung des höheren Lehrerstandes haben die vorstehenden Resultate?' Wenn der Satz richtig ist, dafs die Ergebnisse statistischer Untersuchungen praktischen Wert erst gewinnen durch Vergleichung mit anderen, durch dieselbe Methode gewonnenen Ergebnissen, so müssen wir sagen, die Schrift hat, unbeschadet ihres wissenschaftlichen Wertes, praktischen Wert zunächst nicht. Denn für die gegebenen Vergleichsobjekte, die anderen Stände mit akademischer Vorbildung, besonders die Juristen, fehlen die entsprechenden Untersuchungen auf gleicher Grundlage fast gänzlich. Die Kommission hat diesen Mangel sehr wohl empfunden und zu wiederholten Malen (S. 12 f. 26) den dringenden Wunsch ausgesprochen, es möchten ähnliche Untersuchungen auch für andere Verwaltungszweige unternommen werden, und zwar, worauf sie besonderes Gewicht legte, für denselben Zeitraum 1884—1898.[1])

Unter diesen Umständen konnte die Kommission in eine Erörterung der Kardinalfrage, ob die Invaliditäts- und Sterblichkeitsverhältnisse günstiger oder ungünstiger sind als die Verhältnisse anderer Stände mit akademischer Vorbildung, nicht eintreten. Die amtlichen Erhebungen über die 1895 und 1896 ausgeschiedenen Richter (S. 13 Anm.) reichen zu einer Vergleichung nicht aus. Dafs die Sterblichkeitsverhältnisse der Ärzte, über die A. Geifsler in Sachsen für den Zeitraum von 1866—1885 Erhebungen angestellt hat (S. 26 Anm.), ungünstiger sind als die der Oberlehrer, entspricht der allgemeinen Anschauung, nach der von den akademisch gebildeten Ständen die Ärzte in Bezug auf die Sterblichkeitsverhältnisse am ungünstigsten, die Geistlichen, wenigstens die Landgeistlichen, am günstigsten stehen.

Bei dem Fehlen amtlicher statistisch-wissenschaftlicher Erhebungen hat die Kommission zum Vergleich die Sterblichkeitsverhältnisse der allgemeinen männlichen Bevölkerung herangezogen, für die, ebenso wie auch für die Berliner männliche Einwohnerschaft, wenigstens annähernd die erforderlichen Untersuchungen vorliegen. Dafs die Absterbeordnung der akademisch gebildeten Lehrer im Vergleich zu der der männlichen preufsischen und der der männlichen Berliner Bevölkerung eine günstige ist, 'kann nicht auffallen, denn wir würden auch bei anderen höheren Berufsklassen und überhaupt bei solchen Klassen, welche in geordneten Verhältnissen leben, in der Regel günstigere Verhältnisse als in der Gesamtbevölkerung wahrnehmen'. Es ist dies auch, soweit wir unterrichtet sind, von H. Schroeder u. a. nie angezweifelt worden, sondern es ist nur der Nachweis zu führen versucht worden, dafs die Verhältnisse des höheren Lehrerstandes im Vergleiche zu denen der meisten anderen Berufsarten mit akademischer Vorbildung ungünstiger sind, als man bisher angenommen hat. Das scheint uns aber der von der Kommission vorgenommene Vergleich mit der gesamten männlichen Bevölkerung gerade zu bestätigen. Während im 25. Lebensjahre die durchschnittliche Lebenserwartung der akademisch gebildeten Lehrer verglichen mit der der männlichen Bevölkerung in Preufsen (S. 27) 41,07 gegen 36,69 Jahre (Differenz 3,38 Jahre), im 30. Lebensjahre 36,63 gegen 32,85 (Differenz 3,78) Jahre betrug, zeigt sich von da ab ein

[1]) Diesem Antrage ist, wie man kürzlich in den Zeitungen las, von der Regierung erfreulicherweise entsprochen und die Kommission zunächst mit denselben Erhebungen für die Richter beauftragt worden.

konstantes Sinken der Differenz bis zum 60. Lebensjahre (0,66 Jahre). Dieses Sinken läßt sich doch kaum anders erklären als durch die ungünstige Einwirkung der dienstlichen Verhältnisse; die Oberlehrer treten zum Teil mit sehr günstigen Lebensaussichten in den Dienst ein, viele von ihnen an den Kommunalanstalten werden sogar nur auf Grund eines Gesundheitszeugnisses des Physikus angestellt. Freilich fehlt auch hier der Vergleich mit verwandten Berufsarten. Äußerst verstimmend aber, gelinde gesagt, wirkte kurz nach dem Erscheinen der Denkschrift ein Artikel der amtlichen 'Berliner Correspondenz', in dem die günstigere Lebenserwartung der Oberlehrer gegenüber der gesamten männlichen Bevölkerung besprochen und in tendenziöser Weise gegen die Bestrebungen des höheren Lehrerstandes ausgenutzt wurde. Da dieser Artikel durch alle Zeitungen ging, während die Denkschrift selbst ihrer ernsten wissenschaftlichen Haltung und ihrer schweren Lesbarkeit wegen auf einen kleineren Kreis beschränkt blieb, so kann es nicht wundernehmen, daß sich heftige Erörterungen daraus entspannen, durch die auch die Beurteilung der Denkschrift selbst beeinflußt wurde. Daß die Verfasser an diesen unliebsamen Dingen ebenso schuldlos waren wie die Vertreter der Standesinteressen des höheren Lehrerstandes, dürfte aus unseren Ausführungen zur Genüge hervorgehen. Auch eine andere tendenziöse Ausnutzung der Denkschrift muß noch besprochen werden. Wenn die Ergebnisse der Denkschrift von denen der Schriften H. Schroeders, Knöpfels u. a. vielfach abweichen, so ist dies von gewissen Seiten benutzt worden, um dieser Männer aufopfernde Thätigkeit für den höheren Lehrerstand zu diskreditieren. Aber die Ergebnisse H. Schroeders und seiner Mitarbeiter einerseits und die der Verfasser der Denkschrift anderseits *mußten* verschieden sein, einmal, weil jenen nicht das gesamte amtliche Material zur Verfügung stand, und dann, weil die Arbeitsweise beider Parteien verschieden war. Die Verfasser der Denkschrift verwerfen zwar die Weise H. Schroeders als unwissenschaftlich, geben aber selbst zu, daß der von ihm eingeschlagene Weg auch von Statistikern begangen wird (S. 24 Anm. 1 u. 2). Beachtet man ferner, daß die Verfasser der Denkschrift eine theoretisch-wissenschaftliche Abhandlung zu liefern hatten, zunächst ohne Rücksicht auf die praktische Verwendbarkeit, während Sch. ausschließlich praktische Zwecke verfolgt auf Grund eines zu diesen Zwecken ausreichenden Materials, so behalten die Sch.schen Resultate unbestreitbar auch neben der Denkschrift ihren praktischen Wert. Es kommt doch z. B. in der Praxis nicht auf die Lebens*erwartung* im Beginne der Dienstzeit, sondern auf das wirklich erreichte Lebens*alter* an. Zudem sind die Abweichungen in einigen Hauptresultaten (z. B. gerade für die durchschnittliche Dienstzeit der Oberlehrer) gar nicht so bedeutend, daß sie für die Praxis in Betracht kommen könnten. Das wenigstens scheint uns sicher zu sein, daß die *Verhältnis*zahlen, die Schroeder und Knöpfel bei dem Vergleiche der Oberlehrer mit anderen Ständen von akademischer Bildung gefunden haben, durch die künftigen von der preußischen Regierung zu unternehmenden wissenschaftlich statistischen Untersuchungen ihre Bestätigung finden werden. Hoffen wir, daß der Kommission für die nächste ihr gestellte Aufgabe, die Untersuchung über die Verhältnisse der Richter, das Material in derselben Vollständigkeit zur Verfügung stehe wie für die erste, damit sie diese zweite mit der gleichen Vollständigkeit lösen könne. Das Ergebnis ist uns, nach den mit anderer Methode, aber gleicher Gründlichkeit geführten Untersuchungen von H. Schröder, nicht zweifelhaft.

Max Holtze

ZWERGE UND RIESEN

Ein Beitrag zur deutschen Mythologie und ihrer Behandlung in der Schule

Von Georg Siefert

(Schlufs)

Kapitel II. DIE RIESEN

Namen. In Deutschland finden wir nur die Namen Riesen nnd Hünen in Skandinavien Thursen, Jötunen und den auch den Zwergen eignenden Namen Troll; in Griechenland Giganten, Titanen, Kyklopen.

Äufseres. Vor allem sind die Riesen nngeheuer grofs und massig. In ihren Augen ist der Mensch eine Kirchenfliege (Gonzenbach II 46), ein Käfer (Haltrich 115), wie kleine Milben (das. 198). 'Indem sie aus dem Chaos unmittelbar erwuchsen, stellen sie die Naturmächte dar, welche vom Geiste noch nicht bewältigt sind. Sie sind daher von nnbändiger Kraft, wild nnd roh wie die Brandung des Meeres, das Geheul des Sturmes und die Wüste des Felsgebirges. Die Üppigkeit der Natur hat noch keine Beschränkung gefunden; darum sind ihre Leiber über alles Mafs zn Kraft, Gröfse und Zahl der Glieder ausgestaltet' (Weinhold, Die Sagen von Loki 4). Märchen und Sagen überbieten sich, ihre unendliche Gröfse zu schildern. 9 Meilen lang ist der Lehmriese (Skaldskap. 1; vgl. Haupt II 31). Hauffs langem Holländer Michel im Märchen Das kalte Herz kann ein gewöhnlicher Mensch bis an den Hals im Stiefel stehen. Thor findet in der Edda Platz in Skrymirs Handschuh. Ein Baner fährt einem Riesen ins Nasloch; dieser niest so kräftig, dafs das Gespann weit hinfliegt (Zingerle 86). Der Popanz in Brentanos ergötzlichem Märchen Der Dilldapp ist dreimal so grofs und viermal so breit wie ein Mensch. Sein Kopf ist dick wie ein Pfefferballen, die Nase so breit wie ein Blasebalg, und in den Ohren können die Schwalben und Bienen Nester bauen. Der Kopf eines anderen Ungeheners ist grofs wie ein Bierkessel; seine Augenbranen sind eine Spanne voneinander, und in den Schultern mifst er einen Klafter (Dietrich 83 236). Der Riese in Grimms Märchen Der Trommler ist so grofs wie eine Tanne, der Knopf an seinem Rocke wie eine Trommel; auf seinem Hute geht der Trommler auf und ab nnd blickt über die Berge hinaus in die Gegend. Ein Riese ist so grofs, 'dafs sein Hanpt über die Spitzen der Eichen und Buchen ragte. Er hielt eine Lanze, die einem Mastbaum gleich in den Lüften schwankte' (Arndt I 274, vgl. II 146, wo ein Jüngling einem Riesen wie ein Eichkätzchen am Bein hinaufklettert, ihm ins Ohr kriecht und ihn peinigt wie die Bremse die Ochsen), und so werden unendlich oft die Riesen als 'baumlang' geschildert. Der Riese Romeias bei Villingen kann

in den zweiten Stock der Häuser sehen (Baader, Bad. Volkssagen 72). Wenn der Riese Knatterstiefel durch die Stadt reitet, zittern alle Fensterscheiben, und sein Schnurrbart fegt die Häuser zu beiden Seiten. Bei seinem Lachen fallen die Schornsteine von den Dächern (Seidel, Prinzessin Zitrinchen). Ein Riese bei Langenberg in Thüringen benutzt einen Turm als Zahnstocher (Regel, Thüringen II 1 753).

Auch manche weitere Sagen zeugen von der die Gröfse der Riesen ins unermefsliche steigernden Volksphantasie. Wie schon Gargantua bei Rabelais, steht ein Riese mit dem einen Fufs auf dem Wilzenberg, dem andern auf dem Lemberg, bückt sich zu der dazwischen fliefsenden Lenne hinunter und schöpft mit seinen Händen das Wasser aus dem Flusse, oder er sitzt bei Dassel auf dem 700 Fufs über dem Flusse erhabenen Königstuhl und wäscht sich die Füfse in der im Thal fliefsenden Ilme (Kuhn, Westfäl. Sagen I 198 348). — Die Schlafstelle eines Riesen ist der Raum zwischen zwei Hügeln. Auf dem einen ruht sein Haupt, auf dem anderen seine Füfse (Andrejanoff, Der Riese und der See). Wenn die Riesenfrauen vom Dolmar waschen, tritt die Werra aus (Wucke 19). Die Weser ist für die Riesen bei Rinteln ein Bach, den sie mit einem Schritte durchschreiten (Kuhn und Schwartz 241). Andere überschreiten sogar einen Fjord mit einem Schritte (Manrer 216) oder machen mit jedem Schritte vier Meilen, so dafs sie rasch aus der Lüneburger Heide ans Nordmeer kommen (Colshorn 138). — Häufig wohnen Riesen auf benachbarten Bergen und verkehren von dort aus miteinander. So wohnen bei Höxter auf zwei Bergen zwei Riesen, die sich aus den Fenstern ihrer Häuser die Hände reichen und ungeheure Kugeln zuwerfen (Grimm, Deutsche Sagen 10, ähnlich 20); sie stofsen mit den Gläsern an (Schambach und Müller 143) und werfen sich bei Eisfeld von ihren Burgen 'ihre schweren Hämmer, Streitäxte, goldenen Kugeln zu, bespritzen sich mit Wasser, dafs es stundenweit spritzt' (Becbstein I 3). — Von kolossaler Massigkeit zengt ferner das zumal durch die Gebrüder Grimm bekannte, aber weit, auch über Dentschland hinaus verbreitete Märchen Der starke Hans. Wie Thors Hammerschläge dem Riesen Skrymir wie Laubblätter oder Vogelfedern auf den Kopf fallen, hält er Mühlsteine für Hühnerdreck. Ähnlich ruft der Riese bei Kuhn, Westfäl. Sagen I 246: 'Seht einmal, was für einen schönen Kragen ich habe', und der böhmische Riese Schärnack sagt, als ein Turm über ihm zusammenbricht: 'Die Vögel beschmeifsen einen mit Dreck.' Als eine grofse Glocke anf seinen Schädel geworfen wird, wacht er gar nicht auf (Grimm, Mythol. 508 f.). Vgl. Riehl, Im Jahre des Herrn. Einem litauischen Riesen sind Wolfsbisse wie Flohstiche (Veckenstedt II 2) und dem türkischen Polyphem Depé Ghöz die Pfeilschüsse des Bissat wie die Stiche von Fliegen (Laistner, Das Rätsel der Sphinx II 153). — Ein Felsblock bei Ilfeld drückt einen Riesen wie ein Steinchen im Schuh (Grimm, Deutsche Sagen 313) — ein häufiger Sagenzug. Einen daran angeknüpften lustigen Brauch behandelt Kopisch, Das Ilefelder Nadelöhr. Die Sandkörner im Schuh eines Riesen sind so grofs, dafs man sie kaum sechsspännig wegfahren kann (Laistner, Nebelsagen 151 f.). — Andere Riesen

oder Riesinnen tragen zu irgend einem Zwecke Erde in der Schürze. Diese oder das Schürzenband reifst, die Erde fällt heraus und bildet Berge und Hügel, die noch jetzt als Zeugen ihrer Kraft und Gröfse stehen. Bei Rambin wollen sie den Sund ausfüllen. Sie raffen Erde in die Schürze, diese reifst und die Erde fällt heraus, neun Hügel bildend (Arndt I 132). Auf gleiche Weise entsteht ein Hügel auf der Meerenge von Jasmund (Jahn 161). In Andrejauoffs Märchen Der Riese und der See ärgert sich der Riese über einen See bei Riga. Um einen Weg mitten hindurch zu bahnen, füllt er einen grofsen Sack mit Erde, nimmt ihn auf den Rücken und durchschreitet den See. Dabei rieselt aus dem offenen unteren Sackende der Sand heraus, und so entstehen die Kangarberge, auf denen die Reisenden ungefährdet das Wasser überschreiten können. Ganz ähnlich Colshorn 137 über die Entstehung der erratischen Blöcke in der Lüneburger Heide und Montanus 64 f. über das Werden des Siebengebirges, ferner Wolfs Zeitschr. III 177.

Am anschaulichsten läfst sich die alles Mafs überschreitende Gröfse der Riesen an der in ganz Deutschland verbreiteten Sage vom Riesenspielzeug zeigen (Grimm, Deutsche Sagen 17; für die schulmäfsige Behandlung vgl. Lyon, Die Lektüre I 133 ff., Jäger, Lehrkunst und Lehrhandwerk 17 ff., 57 ff.). Wie das Riesenbaby in Gullivers Reisen den Gulliver, so betrachtet das Riesenkind den Bauer als eine kleine Puppe, rafft ihn nebst Acker, Pferd und Pflug in ihr Tüchlein und springt in wenigen Sätzen den Berg hinauf, wo sie alles auf dem Tische aufbaut. Diese Sage, über die auch Grimm, Mythol. 509 ff. und Hertz 65 f. 209 f. zu vergleichen sind, ist aufser von Chamisso u. a. auch von Rückert und August Stöber poetisch behandelt worden (die Gedichte über den Sagenkreis von Niedeck s. bei Stöber, Oberrhein. Sagenbuch 226 ff.). Wir finden sie in Thüringen bei Lobenstein (Eisel 12), bei Eisfeld (Bechstein I 3 ff., II 200 f., Wanderungen durch Thüringen 120 und Regel, Thüringen II 1 753), ferner in Hessen (Lyncker 36), im Harz bei Mägdesprung (Grimm, Deutsche Sagen 319), im Odenwald (das. 324), in der Eifel (Schmitz 23 f.), im Elsafs (Stöber, Sagen des Elsasses 202 f.), in Norddeutschland (Müllenhoff 279, Schambach und Müller 143 145 151, Kuhn und Schwartz 112, Strackerjahn 413), in Tirol (Zingerle 87 f.), sogar in Island (Maurer 40) und bei den Walachen (Schott 283). Eine interessante, von der gewöhnlichen Erklärung abweichende Begründung der Schonung des Bauern ist die Furcht vor der überlegenen geistigen Kraft des Menschen in einigen norddeutschen Varianten. Da heifst es: Das sind unsere Vertreiber, die nach uns kommen, dat sin de Erdwörmke, die willen uns vertriben u. s. w. (Bartsch 26, Knbn und Schwartz 95, Knhn, Westfäl. Sagen I 120, Jahn 168, Müllenhoff 279), oder in Baden: Diese Erdwürmer werden uns noch auffressen (Baader, Bad. Volkssagen 323).

Besonders beliebt ist die Vergleichung der Riesen mit Bergen. Der Riese im Märchen Die sechs Diener (dazu v. Hahn I 307 f.) ist gröfser als der gröfste Berg der Erde, ebensogrofs wie ein Berg ist der Riese im Märchen Der Riese und der Schneider. Polyphem gleicht einem aufragenden Felskegel (ι 191 ff.). Der Fuchsturm bei Jena ist der ausgestreckte Finger eines Riesen,

der vom Berge bedeckt ist, weil er seine Mutter geschlagen hat (Bechstein II 235 f.). 'Es schien, als ob ein Berg herbeikäme, es war aber nichts anders denn der mächtige Hüne' (Haltrich 198).

Auch wir sprechen ja von Kopf, Scheitel, Fufs, Rücken des Berges. 'Die alte volkstümliche Gebirgsterminologie bedient sich überall der Benennung einzelner Teile des Berges, und den Bergen wird Haupt, Hals, Rücken, Achsel, Bein, Fufs beigelegt' (Grimm, Mythol. 89). 'Die Gipfel der Berge sind Köpfe, ein in den See vorspringender Fels ist eine Nase, felsige Spitzen heifsen Hörner oder Zähne — überall zerstreute Glieder eines gewaltigen Riesen' (Vernaleken, Alpensagen 271). Die Felsen weisen 'die steinern schroffe Brust' (Schiller, Tell IV 1). 'Die Felsstirn rümpfte lachend ihre Falten' (C. F. Meyer). Daher kommt die Vergleichung der Berge mit Riesenleibern, wofür viel Material bei Weinhold, Die Riesen, und Laistner, Nebelsagen V. Das ist auch wohl begreiflich; denn der Berg erscheint wohl in der Ferne wie ein riesiger Mensch; vgl. Max Müller, Vorlesungen über den Ursprung und die Entwickelung der Religionen 202 ff., Biese, Pädag. und Poesie 262. Manche Berge sind dazu noch durch Naturspiele von besonders menschenähnlicher Form: Niobefels, Watzmann (Mogk in Pauls Grundrifs III 309). Björnson sagt einmal von den Lofoten: 'Die Gebirgsformationen sind so zerrissen, dafs kein Bild in meiner Seele aus dem Kreise der Mythologie oder der Poesie oder der Bibel im stande ist, die versteinerte Bewegung, die drohende Schlachtordnung, das ruhige Entsetzen, die tausendzackige Mannigfaltigkeit in diesem einzigen Steingusse recht zu bezeichnen ... Das haben auch die empfunden, welche die grofsen Sagen gedichtet haben, sowie die, welche sie jetzt an den Stellen, über denen sie schweben, erzählen; in diesen Sagen nehmen die Berge dramatisches Leben an, treten als Riesen und Riesenmädchen, als Ritter und Jungfrauen auf', und E. Th. A. Hoffmann sagt in den Bergwerken von Falun: 'In wunderlichen Gebilden, manchmal riesenhaften versteinerten Tieren, manchmal menschlichen Kolossen ähnlich, ragen die zackigen Felsmassen ringsum auf.' Vgl. auch Rochholz 37 und H. Kurz bei Laistner, Nebelsagen 140. — So ist die Beseelung der Berge in Mythus und Poesie uralt. Schon Alkman sagt Fragm. 53: '*εὕδουσιν δ' ὀρέων κορυφαί τε καὶ φάραγγες*', und Statius, Silvae V 4: 'simulant fessos cacumina somnos'.

Montblanc ist der König der Berge,
Lang schmücket sie (die Bergfee) ihn schon
Auf dem Thron von Felsen im Wolkengewand
Mit schimmernd schneeiger Kron'.
Um seine Gestalt sind Wolken geballt,
Die Lawine hält seine Hand. (Byron, Manfred I 1.)

Die Jungfrau sitzt seit Ewigkeit verschleiert (Schiller, Tell I 4); sie ist

Die Königin hoch und klar
Auf unvergänglichem Throne.
Die Stün umkränzt sie sich wunderbar
Mit diamantener Krone. (Berglied.)

Vom Säntis, der den Föhn in schwarzen Kerkern gefangen hält, singt A. v. Droste-Hülshoff:

O Du mein ernst gewalt'ger Greis,
Mein Säntis mit der Locke weifs,
In Eisespanzer eingeschnürt,
Huh, wie Dich schaudert, wie Dich friert,

und Eichendorff sagt im Leben eines Taugenichts: 'Berge standen umher, wie dunkle Riesen, die ihn (den Wald) bewachten.' — Die Bergriesen bilden eine besondere Gruppe von Riesengestalten, wie ja überhaupt Uhland und Weinhold die Riesen als die Personifikationen der ungeheuren und schreckhaften Naturerscheinnngen (Berg-, Wasser-, Eis-, Feuer-, Waldriesen) erwiesen haben. Wegen dieser natursymbolischen Grundlage sind daher ebene, flache Gegenden arm an Riesen (Müllenhoff 48). Solche Bergriesen erwähnt schon die Vita St. Galli, wie alle Bekehrerlegenden eine vortreffliche mythologische Quelle, wenn man nur die verächtlichen Benennungen diabolus oder daemon richtig dentet. Ein Bergriese ist ferner der Steinriese Hrungnir in der Edda (Harbardslied 15, Skaldskap. 1) mit steinernem Kopf und steinernem Herzen, 'das Ungewitter des nackten Felsgebirges, das mit Geröllsturz herniederbraust, vom Gewitter geschüttelt und gelöst' (Golther 183 187, vgl. Weinhold, Die Riesen 294), ebenso der ahd. Steinriese Tumbo (Müllenhoff-Scherer, Denkmäler deutscher Poesie und Prosa IV 6). — Es handelt sich natürlich in allen diesen Fällen um wirkliche Bergriesen. Die Wolkenmythologen versuchen freilich, sie alle zn Gewitterdämonen und Sturmgeistern zu machen, so E. H. Meyer, German. Mythologie, der überhaupt keine irdischen, sondern nur Wolkenbauten kennt, und Gilbert, Griech. Götterlehre, der nach dem Vorgange von Adalbert Kuhn die griechischen Riesen, die Kyklopen, Giganten, Kentauren in dasselbe Schema prefst und alle Berge des Mythns für Wolkenbauten erklärt. Von da ist nur ein Schritt zu Laistner, Rätsel der Sphinx I 218, der darin lediglich 'Alpbauten' sieht.

Viele Versteinerungen in Gebirgsgegenden werden auf Riesen zurückgeführt. Riesige Steine stammen von ihnen her; sie sind die Reste ihrer Kämpfe und Bauten und tragen vielfach die Spuren ihrer Hände und Füfse. So berichtet schon der Hermeshymnus 220 von den Giganten. In einem Stein wird ein Riesengriff gezeigt, den ein durchs Meer schreitender und von der Flnt überraschter Riese gegen die seiner spottenden Bauern ans Land warf, so grofs, 'dafs leicht er trüg' ein ganzes Schlofs' (Kopisch, Der Riese im Sturm). Eine Vertiefnng in einem Felsen rührt von einer Riesenfaust her (Gräfse I 167). Ein Stein mit dem Eindruck der fünf Finger eines Riesen liegt bei Göttingen (Schambach nnd Müller 147). Andere Steine oder Felsen gelten als Gebranchsgegenstände der Riesen. So ist ein riesiger Stein aus einem Siegelring des Riesen Och ausgefallen (Strackerjahn 411); in der Oberlausitz wird ein Berg als eine Riesenkeule gedeutet (Haupt I 82). Alte Säulen auf Zakynthos sind die Spinnrocken der Riesenfrauen (Schmidt, Volksleben der Neugriechen 205). Die Berge sind die Helme der Riesen; ihre Fufstritte bilden

die Thäler (Dähnhardt, Naturwissenschaftliche Volksmärchen 63, Grimm, Mythol. 183 f. 196 ff.). Auch als Riesenknochen und Riesenrippen gelten ungeheure Blöcke; so ist eine ganze Bank in der Kirche zu Gandersheim aus einer Hünenrippe gemacht (Schambach und Müller 143). Vielfach schliefsen sich solche Riesensagen an erratische Blöcke oder an natürliche oder künstliche Stein- nnd Erdhügel, an die Gräber und Banten der vorgeschichtlichen Zeit an. So findet sich eine eigenartige Erklärung der erratischen Blöcke, der sogenannten Riesensteine in der Lüneburger Heide, bei Colshorn 136 ff. Die zahllosen, überall sich findenden sogenannten Hünengräber werden, wie schon der Name zeigt, den Riesen zugeschrieben (Kopisch, Das Horn von Buren, Vofs' an mythologischem Inhalte reiche Idylle Der Riesenhügel); anderwärts hören wir von Hünenbetten, Hünentreppen, Hünentischen, Hünengräben. Die riesigen Felsenmassen am Melibokus in der Bergstrafse heifsen das Riesenmeer (Wolf, Hess. Sagen 46). Reichhaltige Zusammenstellungen bietet Hertz 3 12 164 175, Spielmannsbuch 64 f.

Auf die Versteinerungssagen, wie sie sich an Watzmann, Pilatus, Frau Hütt (Grimm, Deutsche Sagen 233, Zingerle, Sagen aus Tirol 88, Egon Ebert, Frau Hitt) n. s. w. anschliefsen, einzugehen, bietet in den Mittelklassen der Ovidunterricht bei der Niobesage Gelegenheit, ebenso die Sage von der Medusa (weiteres bei Rohde, Griech. Roman 173 Anm. 2) und die Versteinerung des Phäakenschiffes (*ν* 155 ff.). Man mag dabei an die allen Gegenden geläufigen eigentümlichen Bergnamen erinnern. So stehen bei Eisenach zwei hohe Steinfelsen, zwei riesigen Menschengestalten ähnlich, die sich gegenseitig zum Kusse neigen, Mönch und Nonne genannt, die von Luther schon eigenartig gedeutet worden sind. Vgl. Bechstein I 198, Wanderungen durch Thüringen 234 und das Gedicht von Schwab, Mönch und Nonne, und über die Steingruppe im Dom zu Lund Afzelius III 185. In der Sächsischen Schweiz treffen wir die grofse und die kleine Gans, die dumme Karline, eine versteinerte Jungfrau bei Königstein, versteinerte Menschen bei Meifsen (Gräfse I 169 f. 62), im Schwarzwald die steinerne Kröte: 'Also heifset ein mächtiger Fels in den Bergen des Schwarzwalds, Stumpf und breit, mit mächtigen Warzen, der Kröte vergleichbar' (Mörike). In der Schweiz begegnen die Churfirsten (volksetymologische Deutung des Namens!), der Mönch, die wilde Frau, die Zwillinge in der Monte Rosagruppe, in Tirol das Wildemannle und die drei Brüder, drei Felskegel (Zingerle 425), bei Reichenhall die steinerne Agnes (Panzer I 10, Schöppner I 435). Versteinerungen im Märchen bieten z. B. Grimms Märchen Der treue Johannes, Der liebste Roland, Die zwei Brüder u. s. w., Colshorn 50 ff. 152. In Raimunds Zauberspiel Moisasurs Zauberfluch verwandelt der böse Dämon Moisasur das ganze Reich der Königin in Stein. — Auf die zahllosen Sagen von anderen versteinerten Gegenständen, wie Wagen, Broten und dergl., kann ich hier nicht eingehen; auch das Mitgeteilte sollen nur unvollständige Andeutungen sein.

Entsprechend grofs sind auch die Tiere der Riesen, besonders ihre Rosse; denn menschliche Pferde vermögen sie nicht zu tragen (Asprian im König

Rother, Ecke im Eckenlied). Das Rofs des Riesen Bodo von der Rofstrappe ist für einen gewöhnlichen Menschen nur auf einer Leiter ersteighar. Der Rücken der Riesengeis überragt die Gipfel der höchsten Berge. Des Morgens frifst sie zwei Morgen Land ah. Als sie am Euter verwundet wird, schwemmt der daraus sich ergiefsende Milchstrom neun Dörfer weg (Schöppner I 88). Im Znger See hanet ein Riesenfisch, 'grofs wie ein eichhaumiges Schiff' (Rnnge, Quellkultus in der Schweiz 220). — Eine ganze Fauna der Riesenwelt finden wir in Gullivers Reisen im Lande Brohdignag. Ein Pferd ist 50—60 Ellen lang, die Fliegen sind so grofs wie Lerchen. Andere riesige Tiere sind die Hauskatze, der Adler, der Gulliver entführt, die Ratten mit 12 Ellen langen Schwänzen. — Wie bei den Lilliputanern, stelle ich einiges Weitere über die Brohdinagianer zusammen. Gulliver erscheint den Riesen als ein Insekt, nicht einmal als ein Zwerg; denn der Hofzwerg ist schon 30 Fufs hoch. Eine Puppenwiege ist sein Bett. Die kirchturmhohen Rieeen legen mit jedem Schritte zehn Ellen zurück. Ihre Rasiermesser sind lang wie eine Sense. Der einjährige Junge nimmt Gulliver in den Arm. Eine Ohrfeige eines solchen Ungetüms würde eine Schwadron Soldaten zu Boden werfen. Riesig ist ihr Appetit. Ein Bissen Brot gleicht einem Dreigroschenhrote, ein Likörglas fafst vier Mafs. Die Königin ifst mit einem Bissen (!) so viel wie zwölf englische Pächter auf einer Mahlzeit. Daher sind ihre Messer so grofs wie eine gehogene Sense. Dem entsprechen die Landesprodukte. Das Korn ist 40 Fufs hoch, die Strohhalme sind wie dicke Spazierstöcke. Das Land ist 6000 englische Meilen lang, 3—5000 hreit, die Berge 30 Meilen hoch. Den Palaet hefährt Gnlliver in einer Kutsche. Der Tempelturm ist 3000 Fufs hoch (Brocken!), die Mauer 100 Fufs dick, der kleine Finger einer Statue 4 Fufs lang. Das kleine Zimmer im Pächterhause mit seinem 30 Fufs hohen Tisch ist 200 his 300 Fufs lang, die Zimmer im Palaste messen 300 Qnadratfufs. Das Schlofs von Gullivers Schachtel ist gröfser als das gröfste englische Hausthorschlofs; eine Stecknadel dient ihm als Halt hei einem Sturze. — Dahei sind die Riesen ein hochgebildetes Volk: sie hahen eine Monarchie, einen Hofstaat mit Kammerherren und Kammerdienern, Milizheer und Flotte, gelehrte Litteratur und Bihliotheken.

Bei ihrer Gröfse sind die Riesen vielfach plump, ungestalt, häfslich. S. ohen Brentanos Dilldapp. Der Dicke im Märchen Die sechs Diener hat einen Bauch wie ein kleiner Berg. 'Bald daranf kamen die Trollen an, einige waren grofs, andere klein, einige langgeschwänzt, andere ohne Schwanz, und einige hatten ungeheuer lange Nasen'; ein nngeheurer Troll 'hatte Angen, so grofs wie zinnerne Teller, und eine Nase, so lang wie ein Hackenstiel' (Asbjörnsen und Moe I 184, II 99). Infolge seiner Plumpheit erliegt der Riese in Uhlande Roland Schildträger dem hehenden Knaben, genau wie Goliath dem David und der Riese im Kaiser Oktavianus dem jungen Florens (vgl. Wilkinasaga c. 176). Hymir heifst 'der häfsliche Kerl' (Hymiskvidha 10).

Mifsgestaltungen sind nicht selten. Besonders häufig ist die Einäugigkeit: Polyphem, Dilldapp, einäugige Riesen in Deutschland Müllen-

hoff 457, E. H. Meyer, Nachträge zu Grimms Mythol. 153. Mehrere Riesen haben ein, freilich wie ein Kesseltopf grofses Auge, in das sie sich, wie die Graien der Perseussage, teilen (W. Grimm, Kl. Schriften IV 456, Müllenhoff 453, Zingerle 96, Laistner, Rätsel der Sphinx II 52 ff.). — Beliebt sind auch mehrköpfige Riesen, zumal in der antiken Sage: Geryoneus ist neunköpfig; auch die nordischen und deutschen Sagen kennen 2-, 3-, 6-, 9-, sogar 900köpfige Riesen (Weinhold, Die Riesen 292, Skirnismol 31, Hymiskvidha 8). Zwei- und dreiköpfige Riesen erwähnt Kuhn, Westfäl. Sagen II 259. Die nordischen Trollen sind 2—15köpfig und erscheinen oft 3-, 6-, 9- oder 5-, 10-, 15köpfig hintereinander, so oft bei Asbjörnsen und Moe und Grundtvig. Bei Andrejanoff, Sagen von Kurbad, wachsen die Köpfe wie bei der Hydra stets nach. — Oft haben die Riesen drei und mehr Arme und Ellenbogen. Asprian ist vierhändig, Heime in der Dietrichsage hat drei Hände und vier Ellenbogen, Starkadr sogar 8 Hände, der Riese Schrutan im Rosengarten vier Arme (Weinhold, Die Riesen 268). Die Giganten Gyges und Briareos haben 100 Arme und 50 Häupter (Hesiod, Theog. 150, *A* 402), die *ἑκατόγχειρες* 100 Köpfe und 50 Arme (Preller-Robert, Griech. Mythol. I 48).

Wohnort. Mit Vorliebe wohnen die Riesen im einsamen Gebirge, auf hohen Felsen, in ungeheuren Berghöhlen: Polyphem, Rübezahl in Musaeus 3. Legende, die Riesen in Grimms Märchen Das tapfere Schneiderlein, Kuperan im Volksbuch vom gehörnten Siegfried, Grymhold in der schönen Melusine.

Im Harz hausen die Riesen von der Rofstrappe: 'Vor tausend und mehr Jahren war das Land rings um den Harz von Riesen bewohnt.' Vgl. auch Goethe, Faust II 1. — Im Riesengebirge wohnt Rübezahl, dessen Palast Musaeus, 5. Legende, schildert. Die Elbquellen sind sein Lustgarten, er 'pflegt am Gipfel der Schneekoppe zu sitzen und die Beine über den steilen Abhang zu strecken und mit denselben zu klatschen und zu strampeln' (Grohmann 320 322). Ihm ähneln im Fichtelgebirge der Katzenjockel und Katzenveit (Gräfse II 15 f.). Im Elsafs finden wir den Riesen von Niedeck. — Thüringen ist arm an Riesen: am Dolmar und an der Geba bewohnten einst Riesen die Urwälder (Wucke 19). Bei Eisfeld waren Riesen, 'ein gewaltiges Geschlecht' (Bechstein I 3); ferner der Riese auf dem Hausberg bei Jena, Riesen auf dem Singerberg und der Reinsburg zwischen Arnstadt und Blankenburg (Witzschel 85), auf Hainleite und Schmücke (Bechstein II 262), auf der Porta Westfalica (Kuhn, Westfäl. Sagen I 280). — Dagegen ist Tirol, die Heimat der mythischen Dietrichsagen, besonders reich an Riesen (Weinhold, Die Riesen 305 f.; vgl. für das Salzkammergut v. Zedlitz, Der Gosaunsee).

Andere Riesen wohnen im Walde, so in Grimms Märchen Der Trommler, Sechse kommen durch die ganze Welt, der Eisenhans (vgl. Simrock 424 ff., Sommer 80 ff.), Hauffs langer Holländer, der Hasenjackel bei Peter II 185 ff.

Ebenso ist ein Waldriese der originelle Riese Suckelborst in Mörikes Gedicht Der sichere Mann, ein 'Urweltsgöttersohn in Flöfserstiefeln', der in einer Waldhöhle wohnt, deren Eingang wie bei Polyphem riesige Kiefern be-

schatten, der den Flöfsern zum Torte die Flöfse löst, die wilde Sau hetzt nnd schliefslich, zu besserer Einsicht gelangt, aus den Scheunenthorflügeln der Bauern ein riesiges Schreibheft fertigt, dem er seine Weisheit anvertraut, mit einem Punkte am Schlusse, grofs wie ein Kindskopf. Nahe verwandt ist ihm der nicht minder originelle, von roher Willkür zu heifsem Wissensdrang gekommene Riese in Immermanns Tnlifäntchen, der drollige jungfräuliche Ricse Schlagododro, Ungeschlachts Sohn, der eine Prinzessin raubt, bei ihr Unterricht in Französisch und antiker Mythologie zu nehmen.

Viel seltener als die Zwerge müssen die Riesen das Sonnenlicht meiden; doch wird auch von ihnen, namentlich im Norden, erzählt, dafs sie bei Tagesanbruch in Stein zerspringen (Manrer 39 50 52, Asbjörnsen und Moe I 106, Grnndtvig I 45, Rochholz, Deutscher Glaube und Branch I 80 ff.).

Lebensweise. Meist leben die Riesen einzeln, ohne Staaten, ja ohne Familie. Ich verweise dafür auf meine besonders Polyphem gewidmeten Ausführungen, Lehrproben 62 S. 72. Es fehlen ihnen noch die Elemente staatlicher und gesellschaftlicher Ordnung. Jeder richtet selbst nach eigenem Ermessen über Weib und Kinder, und keiner kümmert sich um den anderen (ι 114 f.), durch keine Gesetze sind sie gebändigt (ι 112). Die Polyphemgeschichte schildert 'uranfängliche Zustände, eine von den Einrichtungen menschlichen Treibens noch unberührte Natur, bewohnt von dämonischen Riesen, die unbekannt mit Sitte und Gesetz, nur der Willkür folgend, in rohen Felshöhlen wohnen' (W. Grimm, Kl. Schriften IV 448). In Akarnanien haust 'ein wildes, menschenfressendes, nngeselliges Riesenvolk, das zerstreut in dichten Wäldern wohnt' (Schmidt, Volksleben der Nengricchen 203). — Doch giebt es auch Ausnahmen. Die Geschichte vom Riesenspielzeug setzt trantes Familienleben vorans. Die Riesen 'haben eine ganz ordentliche Einrichtung', Betten, Stühle, Tische und andere Möbel (Zingerle 94). In sehr vielen Sagen benutzen sie gewisse Einrichtungen und Gegenstände gemeinschaftlich; so haben sie einen gemeinsamen Backofen, gemeinschaftliche Hämmer n. dergl. — Die Riesen Gullivers bilden sogar einen Staat, ebenso die Riesen der Edda das Riesenreich Jötnnheim; auch die Sylter Riesen haben einen Staat (Müllenhoff 267). Deutsche Sagen berichten auch von Riesenkönigen: Asprian mit seinem Riesenvolke im König Rother, der Riesenkönig Butzko im Volksbuch vom König Eginhard; Riesenprinzessin Lyncker 36 f.

Beschäftigung. Der Ackerbau ist den Riesen im allgemeinen unbekannt: Das Riesenspielzeng, Polyphem, der auch die Bereitung des Weines nicht kennt. — Doch dreschen und pflügen sie gelegentlich (Kuhn, Westfäl. Sagen I 119, Schöppner I 290 ff.).

Dagegen sind sie Hirten, vor allem die Riesen der altschwedischen Sage (Weinhold, Altnord. Leben 36 f.), Polyphem nnd Geryoneus, nnd Jäger. So schon Hymiskvidha 10. Sie 'leben von der Jagd, dem Fischfange und allenfalls auch von Viehzucht' (Manrer 39). Rübezahl in Musaeus 1. Legende hetzt Bären und Auerochsen aufeinander in den wilden Gebirgswäldern von

den Klippen in die Thäler. Die Riesen von Dolmar und Geba nähren sich, wie der Kentaur Chiron, vom Marke der Eber und Bären. Vgl. noch Haupt I 82, Vernaleken, Alpensagen 104.

Rübezahl ist auch Köhler: Musaeus, 3. und 4. Legende, Holzhauer: Hopf und Paulsiek für VI, 3. Geschichte; Flöfser ist der lange Holländer in Hauffs Märchen Das kalte Herz.

Auch Bergleute sind die Riesen, so Rübezahl, in dessen Dienste zahllose Gnomen die Schachten des Riesengebirges durchwühlen. Er ist daher ungeheuer reich, beschenkt die Armen mit Goldkörnern (Grohmann 263), verwandelt Laub in Gold, besitzt eine Braupfanne mit eitel harten Thalern (Musaeus, 3. Legende, Hopf und Pauls., 1—4. Geschichte). — Im Zusammenhang damit stehen die Riesen, die Schätze bewachen (Musaeus, Der Schatzgräber, Bechstein, Sagenschatz des Frankenlandes 285). Ihnen verwandt sind die schätzehütenden Drachen der antiken nnd deutschen Sage. — Selten sind sie Schmiede, wenigstens im dentschen Mythus; doch findet sich sogar der Riesenname Smidr (E. H. Meyer, Germ. Mythol. 153). Riesen schmieden bei Knhn, Westfäl. Sagen I 193; kleine einzeln stehende Felsen werden als Riesenambosse bezeichnet (Afzelius I 127). Desto häufiger sind die Riesenschmiede in der antiken Sage, so die Hekatoncheiren und zumal die Kyklopen, die Diener des Schmiedegottes Hephaistos, die die Donnerkeile des Zeus, die Waffen des Äneas u.s.w. schmieden (Hesiod, Theog. 141 501 ff., Vergil, Än. VIII 424). Charakteristik ihrer Thätigkeit Goethe, Pandora I.

Häufiger sind die Riesen Baumeister, in Deutschland wie in Hellas. Riesige Bauten, wie die Hünengräber nnd Riesenburgen, werden gerne auf sie zurückgeführt. 'Mächtige Bauten, Türme, Gräber, Mauern nnd Gräben, in ihren Trümmern noch lange eines späteren, schwächeren Geschlechtes spottend, werden vom Volksglanben als ein Werk übermenschlicher Kräfte betrachtet. Götter, Tenfel oder Riesen haben die Felsstücke leicht getragen nnd mit bewundernswürdiger Behendigkeit gefügt, und fast jedwedes Land besitzt örtliche Sagen von Tenfelsmanern und Hünenfelsen' (W. Grimm, Kl. Schriften III 481).— In der Volnspo und in Wagners Rheingold sind die Riesen die Erbaner der Götterburg. Von Riesenbauten berichtet Grimm, Deutsche Sagen 19; Riesenbnrgen bei Lobenstein, Kahla, Dietlas in der Rhön und sonst, Rieseneck bei Orlamünde (Wucke 172, Eisel 12). Die prähistorischen Banten des kleinen Gleichbergs bei Römhild, der sog. Steinsburg, ungehenre Steinwälle, die einem ganzen Volke Schutz boten, werden dem Teufel nnd den Riesen zngeschrieben (Bechstein, Wanderungen durch Thüringen 90 ff., Laistner, Nebelsagen 62 ff. 244). Die Riesen banen 'Festungen und Schlösser, das waren grofse Steinhänser, wie man sie noch an manchen Orten findet' (Kuhn und Schwartz 284); bei Neidlingen türmen sie das Schlofs Reifsenstein auf in Gustav Schwabs gleichnamigem Gedicht, Wanderungen durch Schwaben 107 f. Von der Riesenburg bei Muggendorf in Oberfranken heifst es:

Hier haben Riesen einst gehanst,
Die Felsenburg sich aufgetürmt. (Schöppner I 149.)

Riesen bauen eine Brücke über den Rhein, wovon noch heute viele Steinsäulen zeugen (das. I 280). — Vielfach werden solche gewaltigen Bauten aller Art dem Teufel zugeschrieben, und es giebt Teufelsbrücken, Teufelsburgen, Teufelsmauern die Menge. So ist an die Stelle des Riesenbaumeisters der Edda, der durch Loki getäuscht und um seinen Lohn betrogen wird, in der deutschen Sage der geprellte Teufel getreten, der gewöhnlich verspricht einen Bau noch zur Nachtzeit zu vollenden, aber durch den Hahnenkrat im letzten Augenblicke gehindert wird. Solche und zahlreiche ähnliche Teufelssagen dürfen wir ohne weiteres für die Riesen verwerten, da der diabolus durch die Kirche ja unendlich oft an die Stelle der Götter und Dämonen gesetzt worden ist, wie die Bekehrerlegenden, die christlichen Kapitularien und indiculi paginarum, ja selbst die Heiligenlegenden zeigen. Wir müssen es uns versagen, diesen interessanten Zusammenhängen, die auch für unsere Riesen wertvollen Gewinn abwerfen würden, hier weiter nachzugehen. Nur angedeutet sei, dafs, wie durch den Teufel, die Riesen auch durch 'die Heiden', die Hunnen (wohl Verwechselung mit Hünen), im Norden durch die Finnen, die vorgermanischen Einwohner, später nicht selten sogar durch Ritter ersetzt worden sind. Vgl. Hertz 17 ff. 67.

Die Griechen schrieben die riesigen Bauwerke der sog. mykenischen Periode, zumal die kyklopischen Mauern, den Kyklopen zu. Noch der Neugrieche glaubt nicht von den grofsartigen Bauten der Vergangenheit, dafs 'Menschen gewöhnlicher Art die Urheber solcher Bauten sein könnten . . . Er setzt daher für dieselben ein gröfseres und stärkeres Geschlecht voraus (wie schon Ilias V 304, XII 383 u. o.), das er Hellenen nennt. Die Hellenen sind ihm ein untergegangenes Hünengeschlecht der Vergangenheit'. Ein Beweis für ihren riesenmäfsigen Wuchs sind ihm z. B. die hohen Sitze des Theaters, die er für Treppenstufen hält. Wie Poseidon in Schillers Eleusischem Fest die granitnen Säulen aus dem Erdgerippe bricht und mit gewaltigen Händen hoch wie einen leichten Ball schwingt, so sind die neugriechischen Giganten im Innern der Erde damit beschäftigt, 'gewaltige Steinblöcke aus dem Boden zu heben und daraus Türme und Banten anszuführen' (B. Schmidt, Volksleben der Neugriechen 201 204).

Verhältnis zu den Menschen. Meist sind die Riesen gegen die Menschen feindlich und grausam, wovon bei ihrer Charakteristik näher zu handeln ist, ja selbst Menschenfresser. Das bekannteste Beispiel ist Polyphem, der Menschen

> Schluckte darein wie ein Leu des Felsengebirgs und verschmähte
> Weder Eingeweide, noch Fleisch, noch die markichten Knochen. (ι 292 f.)

Ausführlich handelt über ihn mit Zuziehung vieler Parallelen W. Grimm, Kl. Schriften IV 428 ff. Er weist nach, dafs die Sage von dem einängigen Kyklopen in der ganzen Welt verbreitet ist, von den Persern bis zu den Griechen, den Tartaren bis zu den Finnen und Lappen, den Serben bis zu den Norwegern. Vgl. auch Mannhardt, Wald- und Feldkulte II 103 ff., Menge,

Lehrpr. 29, S. 91 93, Krek, Einleitung in die slavische Litteraturgeschichte 259 ff., Laistner, Das Rätsel der Sphinx II Kap. 1, besonders Abschnitt 41 45 46. Offenbar eine Doublette zu Polyphem ist der Riese in 1001 Nacht, Sindbads dritte Reise. Er ist einäugig, grofs wie ein Palmbaum und haust mit vielen gleichartigen Ungetümen auf einer einsamen Insel. Wie Polyphem frifst er die Verschlagenen und wird geblendet (Riesenblendung auch bei B. Schmidt, Griech. Märchen 104). Gleich Polyphem rächt er sich durch furchtbare Steinwürfe. Rohde, Griech. Roman 179 ff. sieht in dieser Geschichte 'die Trümmer uralter Sagen'. — Menschenfressende Riesen in Griechenland v. Wilamowitz, Homer. Untersuchungen 164, v. Hahn I 78 f., Schmidt, Volksleben der Neugriechen 203. — In Island 'werden sie als Menschenfresser oft genug geschildert' (vgl. Maurer 38), und wir begegnen in Skandinavien sehr oft der auch im deutschen Märchen geläufigen Wendung 'Ich rieche Menschen-' oder 'Christenblut', worauf die Frau des Riesen oder eine gefangene Prinzessin ihn stets zu täuschen weifs (Asbjörnsen und Moe I 39 ff. 175 187 ff. 216, II 62 f., Grundtvig I 100, Afzelius I 127, II 346, III 188 f., ebenso auch in Sizilien (Gonzenbach I 10 ff. 36 88 ff. 281 300, II 36). — Verhältnismäfsig wenig Beispiele bietet die deutsche Sage, während die Märchen von Menschenfressern wimmeln (Grimms Märchen Der Räuberbräutigam, Der Machandelbaum, Fitchers Vogel, Hänsel und Gretel u. s. w., Bechsteins Märchen Der goldene Rehbock und Der Däumling, Andersen, Die Schneekönigin, Colshorn 34 ff. 142; auch der von Tieck poetisch behandelte Ritter Blaubart gehört in gewissem Sinne hierher). Doch ist J. Grimms Behauptung 'Im Deutschen giebt es keine menschenfressenden Riesen' nicht ganz zutreffend. Vgl. E. H. Meyer, Germ. Mythol. 145 und Grimms Märchen Der Trommler. Den Riesen der Lüneburger Heide 'war Menschenfleisch ein Leckerbissen' (Colshorn 137). Ein Riese verschluckt einen Schusterjungen mit Haut und Haar (das. 125). Zwischen Zuckermantel, Hermannstadt und Grund liegt der Querberg mit den ansehnlichen Resten der Burg Edelstein. 'Gewaltig starke Riesen, die von Menschenfleisch lebten, türmten einst diese Feste auf, um von da auf die Menschen besser Jagd machen zu können' (Peter II 104). Vgl. ferner Kuhn, Märk. Sagen 282 ff., Schambach und Müller 297 f., Meier 152. Ein wilder Hüne ist ein Menschenfresser (Haltrich 206).

Nicht ganz so gefährlich, aber boshaft gegen die Menschen ist Rübezahl, der sogar seine Gutthaten oft in eine gehässige Form kleidet. Er ist ein Liebling der deutschen Dichtung. Am bekanntesten ist er aus Musaeus Legenden. Einige Rübezahlgeschichten bieten auch Reinick und Linz-Godin, sowie Grohmann 319 ff. Eine reiche Fülle von Rübezahlsagen stellt zusammen Kletke, Das Buch von Rübezahl; kleinere Rübezahlgeschichten dichtete Henrik Steffens, der bekannte Naturphilosoph; episch behandelte den Stoff Heinrich Schwarzschild, König Rübezahl. Sehr niedlich und humoristisch ist die Ballade von Egon Ebert, Rübezahls Braut (vgl. dazu die volkstümliche Erklärung seines Namens bei Musaeus, 1. Legende). Freiligraths ergreifendes Gedicht Aus dem schlesischen Gebirge zeigt rührend das Vertrauen des Wald-

volkes auf den Berggeist. Schon in Lohensteins Arminius (besonders II 2) spielen die Geister des Riesengebirges eine grofse Rolle. — 'Oft spielte er den Plagegeist nur aus reiner Schadenfreude und kümmerte sich blutwenig darum, ob er einen Biedermann oder einen Schurken gefoppt habe. Oft gesellte er sich einem einsamen Wanderer zu als Geleitsmann. Dann führte er den Fremdling unbemerkt irre, liefs ihn am jähen Abhang einer Bergzinne stehen und verschwand plötzlich mit einem höhnenden Gelächter. Zuweilen erschreckte er furchtsame Weiber dadurch, dafs er die Gestalt wilder, reifsender Tiere annahm, eines Löwen, eines Leoparden, eines Auerochsen, und auf die Weiber einsprang. Oft lähmte er den Reisigen ein Rofs oder zerbrach den Fuhrleuten ein Rad oder liefs aus der Höhe ein mächtiges Felsstück in den Hohlweg hinabrollen. Oft hielt eine unsichtbare Hand einen ledigen Wagen, dafs sechs starke Pferde ihn nicht fortzuziehen vermochten. Liefs aber der Fuhrmann merken, dafs er eine Neckerei von Rübezahl vermutete, oder brach er gar in Schmähungen gegen den Berggeist aus, so hatte er sicher ein Hornissenheer zu gewärtigen, das die Pferde durchgehen machte, oder einen Steinhagel oder eine tüchtige Tracht Prügel von unsichtbarer Hand' (Musaeus). 'Wenn man ihn verspottet oder beleidigt, erscheint er in ungeheuerlicher Gestalt, bringt den Himmel in Aufruhr, erregt Blitz und Donner, Regen und Schnee und verbreitet selbst inmitten des Sommers die furchtbarste Kälte . . . Bald hüllt er sich in eine Mönchskappe, bald erscheint er als Jäger, bald als Greis mit langem herabwallenden Bart. Ein andermal nimmt er die Gestalt eines wilden Pferdes, einer ungeheuren, häfslichen Kröte . . . oder eines lauernden Raben an. Zuweilen läuft er als Bock über die Wiese oder zeigt sich in ungeheuerlicher Gestalt, die feurige Kohlen aus dem Rachen speit oder mit einem Wasserstrom den Goldsucher überschüttet' (Grohmann 322 f.). — Vor allem ist er sehr empfindlich über den Spitznamen Rübezahl. — In harmloserer und mehr neckischer Weise bestraft er eine Reisegesellschaft, die ihn verspottet hatte, in Reinicks Märchen Rübezahls Mittagstisch, in dem die Rettichmännchen und Zwiebelfrauchen, die Gemüseleutchen, die Kartoffelherren und Gurkenfräulein, die Rübendamen und Radieschenkinder eine höchst ergötzliche Rolle spielen. — Rübezahl sind nahe verwandt die drei Riesen in der Lüneburger Heide, deren Treiben Colshorn 137 ausführlich schildert, und der walachische Smoa, der an Launenhaftigkeit mit dem schlesischen Geist wetteifert und 'bald gütig, bald feindlich, bald Schreckbild, bald Menschenfreund ist' (Schott 294 f.). — Ähnliche Waldgeister sind ferner der böse Kaurus im Moselthal bei Cues (Hocker 182 ff.), der Bergmönch bei Klansthal (Harrys II 4), der alemannische Rübezahl Meysenhartus, den Scheffel im Trompeter von Säckingen schildert, der Vater von Mörikes Sicherem Mann, und die italischen Walddämonen Fannus und Silvanus, treffend charakterisiert von Biese, Die Entwickelung des Naturgefühls bei den Römern 5 f.

Nähere Beziehungen zu den Menschen, wie sie bei Zwergen und Nixen so häufig sind, erstreben die Riesen selten. Doch finden sich einzelne Beispiele, so Börner 61 ff., Eichendorff, Die Riesen, Zedlitz, Der Gosaunsee.

Nicht selten rauben die Märchenriesen Prinzessinnen, die zu nicht immer appetitlichen Dienstleistungen genötigt und regelmäfsig von kühnen Jünglingen befreit werden. Ein Riese, 'so wild er auch war, so mochte er doch gar wohl ein niedliches Gesichtchen' (Bartsch 501), oder er will eine schöne Bauerntochter heiraten (Jahn 167). Das bekannteste Beispiel ist Bodo von der Rofstrappe (Grimm, Deutsche Sagen 318, vgl. 319). Das Rofstrappenmotiv ist von den Alpen bis zu den Sudeten aufserordentlich verbreitet (Laistner, Nebelsagen 115) und oft auch auf böse Ritter und Mädchenräuber übertragen worden. So finden wir es u. a. noch im Harz bei Mägdesprung (Pröhle, Unterharz. Sagen 2 f., Kuhn und Schwartz 137 f.), in Hessen (Wolf 48), in Steiermark (Grimm, Deutsche Sagen 14), in Baiern (Schöppner I 53 ff.), in Schleswig-Holstein (Müllenhoff 545), in Rügen (Temme 292, Jahn 181). Hierher gehören auch die zahlreichen Sagen vom Jungfernsprung, in denen sich ein braves Mädchen durch einen kühnen Sprung vor den Nachstellungen eines lüsternen Verfolgers rettet und diesen selbst ins Verderben reifst, und von den kühnen Sprüngen eines Ritters oder Reiters. So springt der Ritter Hermann in Treffurt vom Helfenstein über die Werra (Bechstein I 103) und ein anderer infolge einer Wette über eine Felsenkluft bei Zittau (Gräfse I 227). Die bekanntesten Beispiele sind Ludwig der Springer und der von Körner gefeierte kühne Harras, zu denen man noch vergleiche den Sprung Grettir Asmundarssons, des gefeiertsten Helden der isländischen Volkssage, von einem Vorgebirge zum andern (Maurer 221) und Gredt 460 f., Hertz 277. Auch die Hirschsprünge gehören hierher, so der Hirschsprung an der Höllenthalbahn bei Freiburg im Breisgau (Schwab, Wanderungen durch Schwaben 176), der Eselsprung bei Liebenstein (Bechstein, Wanderungen durch Thüringen 267). — Alle diese Sagenbildungen sind durch eigenartige Steinformen mit anscheinenden Fufsspuren u. dgl. entstanden (Hertz 114). — Eine wundervolle Sage über die Liebestreue der Riesen zu Menschen erzählt Maurer 46 f. aus Island.

Mitunter sind die Riesen auch wohlwollend und gütig gegen die Menschen. So vor allem der fromme Riese Christophorus, der den Heiland über einen Flufs trägt, poetisch verherrlicht von Simrock, auch verwertet von Schwab, Herzog Christoph von Württemberg, 3. Romanze (vgl. Jäger, Aus der Praxis 75 ff., Wolf, Beiträge I 98 f.). Freundlich sind der Riese Schreck in Kopischs Horn von Buren und die Riesen der Lüneburger Heide, wenigstens gegen die Pferde, die sie vor den Peinigungen der Fuhrleute schirmen und zu deren Schutz sie eine grofse Chaussee bauen (Colshorn 137, ähnlich Wolfs Zeitschr. IV 20). Der Riese von Niedeck schützt die armen, schwachen Bauern vor seiner unwissenden Tochter. Fromme Riesen Börner 40, Gräfse I 466 f., Vernaleken, Alpensagen 103. Rübezahl ist, wie Freiligraths Gedicht beweist, doch trotz seiner boshaften Natur im Grunde wohlwollend und freigebig, zumal gegen die Armen (Hopf und Paulsiek für VI 1—3, Musaeus, 3. und 4. Legende). — Den isländischen Riesen wird besonders ihre Treue gegen die Menschen nachgerühmt, die geradezu sprichwörtlich geworden ist. Brentanos Dilldapp ist 'ein gutmütiges Ungeheuer'. Die Riesen in Grimms Märchen Der

starke Hans, Sechse kommen durch die ganze Welt, Die sechs Diener treten bereitwillig in den Dienst der schwächeren Menschen und leisten ihnen die wertvollste Hilfe. Doch das alles sind Ausnahmen.

Eigenschaften. Vortrefflich charakterisiert die Riesen Maurer 38: 'An Wuchs und leiblicher Stärke die Menschen weit überragend, sind die Trolls wild und unbändig, dumm, gefräfsig und blutdürstig; anderseits aber sind sie daneben doch auch wieder geheimnisvollen Wissens und Könnens voll, dabei gutmütig, ehrlich und zumal treu wie Gold. Gegen Beleidigungen sind sie sehr empfindlich und suchen solche schwer zu rächen; anderseits aber erweisen sie sich dankbar für erwiesene Wohlthaten und erzeigen sich auch wohl ohne solchen Anlafs den Menschen hilfreich.' Ähnlich Hertz 64. Da vieles schon in den vorigen Kapiteln zur Sprache gekommen ist, können wir uns hier kurz fassen.

In die Augen fällt vor allem die ungeheure Stärke der Riesen. Den Riesen vom Singerberg bei Arnstadt sind die Menschen, wie dem Fräulein von Niedeck, ein Spielzeug; oft heben sie Rofs und Reiter in die Höhe und setzen sie an einem anderen Orte wieder nieder (Witzschel 85). Sie tragen Kanonen auf der Schulter (Colshorn 26 ff.). Ein Riese schleppt einen 80 Zentner schweren Sack (Grimm, Deutsche Sagen 324). Der Riese im Märchen Sechse kommen durch die ganze Welt trägt alles Gold des ganzen Königreichs in seinem Sacke fort. Riesen tragen ein Schlofs, 'als ob sie einen Futtersack auf der Schulter hätten' (Bartsch 485), oder gar ein Dorf weg (Lyncker 25 f.). Bei Langenschade, einem eine Stunde langen Dorfe bei Saalfeld, sprang der Teufel mit Häusern in der Schürze durch die Luft; einige fielen herunter, das heutige Dorf bildend, und er rief: Das ist schade (Bechstein I 99 f); dieselbe Geschichte von einem Riesen erzählt das. II 261.

Andere Riesen werfen, wie Polyphem, mit ungeheuren Steinen. So soll ein Fels in Hessen einem Riesen aus der Hand gefallen sein (Wolf 47). Die Riesen bei Meifsen werfen sich mit Riesentannen und Steinwacken von vielen Zentnern (Gräfse I 63, vgl. Geyer 164 f.). Die Riesenkinder spielen bei Angermünde mit Steinen, die noch dort liegen (Kuhn und Schwartz 49). Mit Vorliebe werfen sie, oft aus stundenweiter Entfernung, um die ihnen verhafsten Kirchen zu zerstören; doch fehlen sie gewöhnlich ihr Ziel. Die Riesen vom Dolmar und der Geha kegeln mit Felsblöcken (Wucke 19), ebenso die Riesen im Märchen Der Königssohn, der sich vor nichts fürchtet. Auch der Riesenfeind und Riesenverwandte Thor kegelt mit Steinen wie mit Bällen. Vgl. Weinhold, Die Riesen 305 und Dähnhardt, Naturwissenschaftliche Volksmärchen 63.

Der Riese im Märchen Das tapfere Schneiderlein zerdrückt einen Stein, dafs Wasser herausläuft — ein häufiges Charakteristikum der Riesenstärke (s. u.). Ein Riese schlägt mit einem Stein aus einem Stahl so gewaltige Funken, dafs einer allein die ganze Gegend erhellt (Schmitz 23). Ein anderer schlägt mit der Faust ein Loch in einen Berg (Veckenstedt II 11).

Der junge Riese in Grimms gleichnamigem Märchen läfst sich einen zentnerschweren Eisenstab machen, wie ein griechischer Riese eine 200 Pfund

schwere Keule spielend in der Hand wiegt (v. Hahn I 310). Die Wucht seiner Fufstritte ist ebenso verderblich wie die Ohrfeigen des starken Hans, deren Empfänger in die Luft fliegt. Derselbe starke Hans lädt die Ochsen auf einen mit Baumstämmen beladenen Wagen und zieht das Ganze allein mühelos nach Hause, ebenso Andrejanoffs Bärenmensch und der Riese Romeias bei Villingen (Baader, Bad. Volkssagen 72). Colshorns Peter Bär zerschmettert wie Jung Siegfried den Amboís und alles Eisen und geht dann von dannen mit einem drei Zentner schweren Wanderstabe. Vgl. noch Haltrich 77 ff.

Mit Vorliebe reifsen die Riesen Bäume aus, damit zu kämpfen oder sie als Spazierstock zu benutzen (Dietrich 105). So prügeln sich die Riesen der Rofstrappe mit 60jährigen Eichen, desgleichen die Riesen in Grimms Märchen Das tapfere Schneiderlein. Der starke Hans und der junge Riese reifsen Bäume als Brennholz aus; der Sohn der Frau Hütt benutzt eine Tanne als Steckenpferd, der Riese in Musaeus' Schatzhüter trägt eine ausgewurzelte Tanne, Hauffs langer Holländer acht Baumstämme so leicht wie eine Flofsstange. Zum Ferkelhüten benutzen die Riesen die höchsten Waldbuchen als Ruten, Eichbäume dienen ihnen als Dreschflegel (Kuhn und Schwartz 42 115, Kuhn, Westfäl. Sagen I 119). — Zwei eigenartige Gestalten sind der Tannendreher und Felsenklipperer im Starken Hans. Der Tannendreher dreht eine mächtige Tanne von oben nach unten zu einem Seil für Reisigwellen, der Felsenklipperer bricht mit der Faust grofse Stücke von einem mächtigen Felsen, um sich ein Haus zu bauen. Die Riesen der Lüneburger Heide bröckeln im Nordlande Stücke von den Bergen, so grofs wie ein Haus, und packen eins auf jede Schulter. Zwei kleinere, so grofs wie ein Backofen, steckt jeder in die Ohren (Colshorn 138). In desselben Märchen Peter Bär treffen wir den Steinspieler, der mit der Faust die Quaderstücke aus einer dicken Mauer bricht, den Eisenknüpfer, der Knoten in eine dicke Eisenstange knüpft und wieder auflöst, und den Baumdreher, der sich einen Baumwipfel zur Wiede für Brennholz dreht. Ganz ähnliche Gestalten begegnen in Grimms Märchen Dat Erdmänneken und in einem Märchen, das Rafsmann, Deutsche Heldensage I 360 mitteilt, und ebenso auch bei aufserdeutschen Völkern, so u. a. in Siebenbürgen der Baumdreher und Steinzerreiber (Haltrich 84 ff.), in der Walachei der Steinreiber und Holzkrummacher (Schott 135 ff.).

Der Riesenkönig Asprian im König Rother zerschmettert wie Herakles und Simson einen Löwen wie ein junges Hündlein; ein Riese tötet eine Löwin und frifst ihre Jungen (Wolf, Niederländische Sagen 307). Im Volksbuch von König Eginhard zerdrückt ein Riese einen Löwen wie eine Katze und wirft die Bewohner der Burg mitsamt der Mauer den Berg hinab, zerdrückt vier Steinsäulen und ein eisernes Brunnengitter wie eine frisch gebackene Bretzel. Der Riese in Grimms Märchen Der Trommler prahlt: 'Wölfen und Bären drücke ich die Gurgel zusammen.'

Augenfällige Parallelen bietet die griechische Sage. Polyphem schleppt eine riesige Holzlast, schwingt einen Felsblock, den kaum 22 vierrädrige Wagen schieben könnten, wirft eine abgebrochene Felsspitze, zerschmettert die Ge-

fährten wie junge Hündlein. Atlas trägt das Himmelsgewölbe; die Giganten türmen Berge anfeinander; auch ihre Waffen sind Felsblöcke und Baumstämme (λ 315 ff., η 58 206, Hesiod, Theog. 75, Verg., Än. I 281 f., Horaz III 4 53 ff., Ovid, Met. 1 152 ff.). Verwandt sind ihnen die steinschlendernden Lästrygonen (κ 120 ff.) und die berganstürmenden Aloaden, die jährlich eine Elle in die Breite nnd eine Klafter in die Länge wachsen (λ 309 ff., Verg., Än. VI 582 ff., Welcker, Kl. Schriften V 411 ff.).

Der Gröfse entspricht die Stimme der Riesen. Die Riesen vom Dolmar und der Geba, zwei mindestens fünf Stunden voneinander entfernten Bergen, unterhalten sich miteinander von ihren Höhen (Wucke 19; ähnlich Börner 39, Grimm, Dentsche Sagen 20; viele Beispiele Grimm, Mythol. 520). Vor dem Schnauben eines Riesen erzittern alle Blätter an den Bäumen (Manrer 279). Sigenots Atemzüge bewegen die Bäume. Der Riese Skrymir in der Edda schnarcht, dafs die Erde beht, ebenso der Riese im Tapfern Schneiderlein, dafs die Baumäste im Sturmwind ranschen. Ein Riese zieht eine Prinzessin mit seinem Atem an sich (Gonzenhach I 305, ähnlich Haltrich 202), bläst einen Berg nm (Colshorn 117). Die Riesen der Lünehurger Heide kenchen unter ihrer Steinlast, dafs der Sand vor ihnen herfliegt wie grofse Wolken und so die Sandwehen in der Lünehurger Heide entstehen. Fürchterlich und Entsetzen erregend ist die Stimme Polyphems: περὶ δ' ἴαχε πέτρη (ι 395).

Ebenso ist der Appetit der Riesen ein ungeheurer (s. o. die Brobdinagianer Swifts). Der Riese in der goldenen Gans hat einen ganzen Bauernhof voll Raspelhrot gegessen nnd mufs sich noch vor Hunger den Banch mit einem Riemen zuschnüren. Einen aus allem Brot des Königreichs gehackenen Berg vertilgt er in einem Tage. Der Dicke im Märchen Die sechs Diener verschlingt 300 Ochsen mit Haut und Haaren nnd fragt, oh nichts mehr znm Frühstück da wäre. Den Wein trinkt er ohne Glas ans Fässern, wie Prinz Knatterstiefel in Seidels Märchen Prinzessin Zitrinchen das Bier, während der Riese bei Havelherg mäht nnd zwischen jeder Schwade eine Tonne Bier austrinkt (Knhn, Märkische Sagen 140) nnd ein russischer Riese zu einem gehratenen Ochsen einen Kessel Bier leert, den 27 Menschen tragen müssen (Dietrich 66). Recht bescheiden sind dagegen verhältnismäfsig der Riese im Märchen Der Riese und der Schneider und Colshorns Peter Bär. Ein Riese verschluckt einer Bäuerin 20—30 Pfund schwere Brote und meint bei ihren Klagen naiv, so kleine Krümelchen seien doch des Lamentierens nicht wert (Kuhn, Westfäl. Sagen I 119). Vgl. auch das niederdentsche Lügenmärchen bei Colshorn 39 ff. — Recht anständig ist auch der Appetit der eddischen Riesen und ihres Bezwingers Thor. So verzehrt dieser in der Hymiskvidha zwei Ochsen, Thrymskvidha 26 einen Ochsen nnd acht Lachse und trinkt dazu drei Knfen Met, Gylfag. 46 trinkt er, dafs das Weltmeer abnimmt. Utgardaloki verschlingt einen grofsen Trog voll Fleisch und den Trog selhst. — Polyphem frifst früh nnd ahends je zwei Griechen, der tartarische Polyphem gar täglich zwölf Menschen, nachdem er mit ans der Erde herausgerissenen Bäumen 50—60 Menschen erschlagen hat.

Von der Gransamkeit der Riesen ist schon in anderem Zusammenhang

gesprochen worden. Begreiflich ist, dafs sich mit der Stärke Roheit und Wildheit paart. Widolt im König Rother wird an einer Kette geführt, denn wehe, wenn er losgelassen! Die Riesen der Rofstrappe 'übten Raub, Mord und Gewaltthat'. Der Riese Gedeon in der schönen Melusine ist ob seiner Grausamkeit der Schrecken des ganzen Landes, ebenso dort der Riese Grymhold von Garande, den das Volk den grofsen Volant oder Teufel nennt, der das Land verwüstet nud mit Totenbeinen besäet und in einer Höhle viele Gefangene einkerkert. Ein Riese schneidet die Seile ab, an denen sich die Vogelfänger an den steilen Felsen herablassen, so dafs sie zn Grunde gehen (Maurer 49). So richten sie durch ihre Roheit und Wildheit viele Schädigungen bei den Menschen an. Die Riesen der Zittauer Gegend waren 'ein rohes und wildes Geschlecht, das die Götter verachtete und die Menschen verfolgte, von Jagd und Raub lebte und einen schrecklich sündhaften Wandel führte' (Haupt I 81 f.). Aufserordentlich boshaft, heimtückisch und verlogen ist der Riese in Haltrichs Märchen Die drei Brüder und der Hüne. Vielfach sind sie hoffärtig, stolz nnd übermütig, wie Frau Hütt und der König Watzmann. Der Riese Haymon hat 'ein übermütig, stolz nnd aufgeblasen Herz' (Zingerle 89). Das steigert sich bis zur frechsten Verachtnng der Götter. Ein Riese ist ein gottloser Götzendiener (Dietrich 66). So wohnte in Ostpreufsen 'vor Zeiten ein wildes Riesenvolk, das zuletzt gar die Götter verhöhnte' (v. Tettau und Temme 232). — Das bekannteste Beispiel der Gottlosigkeit der Riesen ist wiedernm Polyphem, der sich nicht kümmert

> Um den König des Himmels
> Noch um die seligen Götter; denn wir sind besser als jene. (ι 275 f.)

Die Titanen, die Tosenden, wie Nägelsbach, Homer. Theologie 395 den Namen erklärt, und die Giganten führen sogar Krieg gegen die Götter, wie die eddischen Jötunen die Asen, und die neugriechischen und litauischen Riesen sogar Gott befehden wollen (Schmidt, Märchen der Nengriechen 1 ff., Veckenstedt I 121 f. 200 ff., II 11 ff. u. o.).

Manche Riesen besitzen übermenschliche Zaubergaben (Maurer 40). Die Riesen der Rofstrappe sind 'Heiden und Zauberer'. Ein zauberkundiger Riese verwandelt sechs Prinzen und eine Prinzessin in Stein (Asbjörnsen und Moe II 59, ähnlich Veckenstedt I 120). — Auch sich selbst können die Riesen verwandeln. So nimmt Thiazi, 'der vor Stärke strotzende Thurs' (Grimnismol 11) Adlergestalt an, vgl. Vafthrudnismol 37, ebenso Suttung, der Bewahrer des Odrerir, des Dichtertrankes aus Kwasirs Blut, dessen Raub durch Odin ein häfsliches, spätes, aber durch Cornelius schöne Oper Gnnnlöd poetisch verklärtes Skaldenmärchen erzählt. — Besonders Rübezahl ist, wie oben im einzelnen nachgewiesen, aufserordentlich zauberkundig; so tritt er in Musaens' 5. Legende als kopfloses Gespenst auf.

Im allgemeinen aber sind die Riesen trotz einzelner Züge von Weisheit, worüber schöne Bemerkungen bei Grimm, Mythol. 495 f., geistig beschränkt, ja dumm und werden so von viel schwächeren Menschen durch deren gröfsere

Schlauheit und von den klügeren Zwergen (Temme 214) leicht überlistet. Wie so oft, paart sich Kraft und Gröfse mit engem Horizont. Wieder ist zuerst an Polyphem zu erinnern, der dem klugen Utis, wie in vielen anderen Sagen der Riese dem Garniemand, Ichselbst, Selbergethan erliegt. Atlas fällt auf Herakles' plumpe List herein. So verstehen es in Grimms Märchen Das tapfere Schneiderlein und Der Riese und der Schneider zwei schwache, aber durchtriebene Schneider, die Riesen gründlich übers Ohr zu hauen. Das Schneiderlein zerdrückt Käse statt Steine nnd imponiert so dem dummen Ungeheuer gewaltig durch seine Kraft — anch das eine häufig wiederkehrende List — und foppt ihn in ähnlicher Weise weiter. Damit vergleiche Kopisch, Wie Ralf dem Riesen half. Ebenso betrügt in dem norwegischen Märchen Asbjörnsen nnd Moe I 46 ff. der dumme Aschenbrödel den Troll. Zuletzt steckt er das Essen in seinen Schnappsack nnd schneidet ihn, seinen vorgeblichen Banch, auf, um mehr essen zu können. Der Riese macht es nach und geht kläglich zn Grunde. Dasselbe erzählt ein sizilianisches Märchen (Gonzenbach I 300). Ein Knabe blendet einen Riesen unter dem Vorwand, er wolle ihm neue viel besser sehende Katzenangen einsetzen (Laistner, Rätsel der Sphinx II 112 121 ff.). Den drei Riesen im Märchen Der gelernte Jäger wird nach einem sehr beliebten Märchentypus (z. B. Schleicher, Litauische Märchen 130 ff., Haltrich 85, Schott 136, Andrejanoff, Der Bärenmensch) von einem Zwerglein übel mitgespielt; vgl. ferner das Märchen Der Trommler und den Popanz in Brentanos Dilldapp. — Anch Thors riesische Gegner sind meist dumm.

VERGLEICHUNG VON RIESEN UND ZWERGEN

Ich verweise dafür auf meine Ausführungen oben S. 374 nnd Lehrproben 62 S. 73 79, ferner auf die interessanten Bemerkungen von Müllenhoff, Deutsche Altertumsknnde VII 8 ff., die hübsche Darstellung von Wolfgang Menzel, Geschichte der deutschen Dichtung I 96 und auf Maurer, Die Bekehrung des norwegischen Stammes zum Christentum II 12 21 ff.

Die Riesen sind den Menschen feindlich, die Zwerge freundlich. Die Riesen sind Jäger und Hirten, ohne Ackerbau nnd Handwerk, die Zwerge treiben Ackerbau, Handwerk, Bergban, alle häuslichen Verrichtungen aufs geschickteste nnd kunstreichste.

Die Riesen hansen roh, einzeln, ohne Ordnung, staaten- und gesetzlos, die Zwerge wohnen zusammen unter Königen, in festen staatlichen Verhältnissen.

Wie die Riesen, so lebten die Menschen in den ältesten Zeiten staatenlos, als Hirten und Jäger, sich alles, was sie bedurften, selbst fertigend — wie die Riesen. Allmählich lernten sie Staaten gründen, die Schätze der Erde annutzen, schritten zu Ackerbau und Handwerk fort — wie die Zwerge.

Ich schliefse mit den Worten Wilhelm Grimms aus der Einleitung zu den Märchen: 'Das die Natnrkräfte in dem Gegensatz ihrer milden und tückischen Wirkungen darstellende Riesen- und Zwergenwesen lebt hier (in den Märchen) noch in den Bildern und Formen fort, in welchen es die alten . . .

Gedichte darstellen; das Übermächtige und doch Ungeschlachte jener ist in ähnlich naiven, höchst bezeichnenden Zügen dargestellt, wie die Schlauheit, List und wiederum das Zuthätige und Bereitwillige der Kleinen aus Elberichs Reich.'

HILFSMITTEL UND QUELLEN

Die litterarischen Hilfsmittel zur Kenntnis der deutschen Mythologie sind unübersehbar.

Die unerschöpfliche Fundgrube ist noch heute

J. Grimm, Deutsche Mythologie, 4. Auflage besorgt von E. H. Meyer.

Von späteren Darstellungen erwähne ich nur

Simrock, Handbuch der deutschen Mythologie.
Uhland, Der Mythus von Thor; Schriften zur Geschichte der Dichtung und Sage.
Holtzmann, Deutsche Mythologie.
Hermannowski, Deutsche Götterlehre.
E. H. Meyer, Germanische Mythologie; Deutsche Volkskunde.
Golther, Handbuch der germanischen Mythologie.
Hermann, Deutsche Mythologie.
Mogk, Abrifs der germanischen Mythologie in Pauls Grundrifs der german. Philologie[2] Band III und in knapper Zusammenfassung bei H. Meyer, Das deutsche Volkstum 317 ff.
Wuttke, Der deutsche Volksglaube der Gegenwart, 2. Auflage.

Populären nnd Schulzwecken dienen:

Kauffmann, Deutsche Mythologie[2] (Göschen).
Klee, Deutsche Mythologie (Velhagen und Klasing).
Golther, Götterglaube und Göttersagen der Germanen (Ehlermann), und besonders
Zehme, Germanische Götter- und Heldensage.

Reiches Material auch bei

Lyon, Die Lektüre II 1, 250 ff.

Ein recht empfehlenswertes populäres Prachtwerk ist

Döpler und Ranisch, Walhall, Die Götterwelt der Germanen.

Für die Heldensage kommen vor allem in Betracht

W. Grimm, Deutsche Heldensage, 3. Auflage besorgt von Steig.
Rafsmann, Die deutsche Heldensage.
Jiriczek, Deutsche Heldensage (Göschen); Deutsche Heldensagen Band I.
Symons, Abrifs der Heldensage in Pauls Grundrifs Band III.

Griechische und römische Mythologie:

Welcker, Griechische Götterlehre.
Nägelsbach, Homerische Theologie; Nachhomerische Theologie.
Preller-Rohert, Griechische Mythologie.
Preller-Jordan, Römische Mythologie.
Gruppe, Griechische Mythologie und Religionsgeschichte } in Iwan Müllers Handbuch d.
Wissowa, Religion und Kultus der Römer } klass. Altertumswissenschaft.
Gilbert, Griechische Götterlehre.
Rohde, Psyche, 2. Auflage.

Roscher, Lexikon der griechischen und römischen Mythologie.
Steuding, Griechische und römische Mythologie (Göschen).

Hillebrandt, Vedische Mythologie.
Oldenberg, Die Religion des Veda.
Tiele, Geschichte der Religion im Altertum bis auf Alexander den Grofsen.

Lippert, Die Religionen der europäischen Kulturvölker.
Tylor, Die Anfänge der Kultur.

Eine übersichtliche Zusammenstellung der den indogermanischen Völkern gemeinsamen religiösen Vorstellungen bietet Schrader, Reallexikon der indogermanischen Altertumskunde s. v. Religion; vgl. auch die Artikel Ahnenkult, Gott, Opfer, Orakel, Priester, Tempel, Totenreich, Zauberei und Aberglaube, Zwerge.

Weitere litterarische Nachweise im Texte.

An Quellen kommen besonders die Volkssagen in Betracht. Vgl. die Bibliographie von E. H. Meyer, German. Mythol. 30 f. und Mogk in Pauls Grundrifs III 505 ff. Für Thüringen s. auch die Zusammenstellungen bei Regel, Thüringen II 2 708 ff. 750 f.

Eine Fülle von Stoff enthalten die zahlreichen landschaftlichen, der Volkskunde und Heimatsgeschichte gewidmeten Zeitschriften, am bequemsten zusammengestellt in den Jahresberichten für german. Philologie. Ferner Wolf und Mannhardt, Zeitschrift für deutsche Mythologie und Sittenkunde, 4 Bände; Veckenstedt, Zeitschr. für Volkskunde, 4 Bände; Zeitschr. des Vereins für Volkskunde, herausgegeben von Weinhold, seit 1891, und vieles andere.

Aus der Masse der älteren Überlieferungen ragen hervor:

Gervasius von Tilbury, Otia imperialia, herausgegeben von Liebrecht.
Caesarius von Heisterbach, Dialogus miraculorum, herausgegeben von Strange.
Die Zimmerische Chronik, herausgegeben von Barack, und die zahllosen reichhaltigen, aber unzuverlässigen Schriften des Massenschreibers Praetorius.

Von modernen Sagensammlungen sind benutzt:

Gebrüder Grimm, Deutsche Sagen.
Bechstein, Sagenschatz des Thüringerlandes (als Bechstein citiert); Sagenschatz des Frankenlandes.
Sommer, Sagen, Märchen und Gebräuche aus Thüringen.
Wucke, Die Sagen der mittleren Werra u. s. w., neu bearbeitet von Ullrich.
Witzschel, Sagen, Sitten und Gebräuche aus Thüringen.
König, Thüringer Sagenschatz.
Schleicher, Volkstümliches aus Sonneberg.
Börner, Sagen des Orlagaus.
Grefs, Holzlandsagen.
Geyer, Osterlandsagen.
Wolf, Hessische Sagen.
Lyncker, Deutsche Sagen und Sitten in hessischen Gauen.
Eisel, Sagenbuch des Vogtlandes.
Gräfse, Sagenschatz des Königreichs Sachsen.
Dähnhardt, Volkstümliches aus dem Königreich Sachsen, auf der Thomasschule gesammelt.

Haupt, Sagenbuch der Lausitz.
Pröhle, Harzsagen; Unterharzische Sagen. Beides auch in einem Bande vereint.
Harrys, Volkssagen, Märchen und Legenden Niedersachsens.
Kuhn und Schwartz, Norddeutsche Sagen, Märchen und Gebräuche.
Schambach und Müller, Niedersächsische Sagen und Märchen.
Kuhn, Märkische Sagen und Märchen; Sagen, Gebräuche und Märchen aus Westfalen.
Bartsch, Sagen, Märchen und Gebräuche aus Mecklenburg.
Müllenhoff, Sagen, Märchen und Lieder der Herzogtümer Schleswig, Holstein und Lauenburg.
Strackerjahn, Aberglauben und Sagen aus dem Herzogtum Oldenburg.
Temme, Die Volkssagen von Pommern und Rügen.
Jahn, Volkssagen aus Pommern und Rügen.
Reusch, Sagen des preußischen Samlandes.
v. Tettau und Temme, Volkssagen Ostpreußens, Litauens und Westpreußens.
Montanus, Die Vorzeit. Sagen und Geschichten der Länder Cleve, Mark, Jülich, Berg und Westfalen, herausgegeben von Waldbrühl.
Wolf, Niederländische Sagen.
Gredt, Sagenschatz des Luxemburger Landes.
Schmitz, Sitten und Sagen des Eifler Volkes.
Hocker, Des Mosellandes Geschichten, Sagen und Legenden.
Simrock, Rheinsagen.
Stöber, Die Sagen des Elsasses, neu bearbeitet von Mündel; Oberrheinisches Sagenbuch.
Hertz, Deutsche Sage im Elsaß.
Baader, Volkssagen aus dem Lande Baden; Neugesammelte badische Volkssagen.
Birlinger, Volkstümliches aus Schwaben.
Meier, Deutsche Sagen, Sitten und Gebräuche aus Schwaben.
Panzer, Beitrag zur deutschen Mythologie (bairische Sagen).
Schöppner, Sagenbuch der bairischen Lande.
Vernaleken, Alpensagen; Mythen und Bräuche des Volkes in Österreich.
Zingerle, Sagen aus Tirol.
Rochholz, Naturmythen, neue Schweizersagen.
Wyß, Idyllen, Volkssagen, Legenden und Erzählungen aus der Schweiz.
Grohmann, Sagenbuch aus Böhmen und Mähren; Aberglaube und Gebräuche aus Böhmen und Mähren.
Peter, Volkstümliches aus Österreichisch Schlesien.
Haltrich, Volksmärchen aus Siebenbürgen.

W. Grimm, Altdänische Heldenlieder, Balladen und Märchen.
Grundtvig, Dänische Volksmärchen.
Afzelius, Volkssagen und Volkslieder aus Schwedens älterer und neuerer Zeit.
Asbjörnsen und Moe, Norwegische Volksmärchen.
Ashjörnsen, Auswahl norwegischer Volksmärchen und Waldgeistergeschichten.
Maurer, Isländische Volkssagen der Gegenwart.
Grimm, Irische Elfenmärchen; die Einleitung ist citiert nach W. Grimm, Kleine Schriften I 405 ff.
Schleicher, Litauische Märchen, Sprichwörter, Rätsel und Lieder.
Veckenstedt, Die Mythen, Sagen und Legenden der Zamaiten (Litauer).
Andrejanoff, Lettische Märchen.

Dietrich, Russische Volksmärchen.
Schott, Walachische Märchen.
v. Hahn, Griechische und albanesische Märchen.
B. Schmidt, Das Volksleben der Neugriechen; Griechische Märchen, Sagen und Volkslieder.
Gonzenbach, Sizilianische Märchen.

Die deutsche und aufserdeutsche volkstümliche Überlieferung ist in reichstem Umfange verwertet in den Büchern von Laistner, Nebelsagen und Das Rätsel der Sphinx, die daher als Stoffsammlungen recht wertvoll sind.

Für die Märchen ist grundlegend Benfey, Pantschatantra, und seine Zeitschrift Orient und Occident; ferner die Anmerkungen der Gebrüder Grimm zu den Kinder- und Hausmärchen und die zahlreichen Aufsätze und Anmerkungen von Reinhold Köhler, nach seinem Tode gesammelt in den Kleineren Schriften zur Märchenforschung und den Aufsätzen über Märchen und Volkslieder.

An Volks- und Kunstmärchen sind aufser den erwähnten noch herangezogen:

Gebrüder Grimm, Kinder- und Hausmärchen.
Colshorn, Märchen und Sagen.
Bechstein, Deutsches Märchenbuch.
Musaeus, Volksmärchen der Deutschen.
Arndt, Märchen und Jugenderinnerungen.
Tieck, Phantasus.
Brentano, Märchen.
Hauff, Märchen.
Reinick, Märchen-, Lieder- und Geschichtenbuch.
Mörike, Märchen.
Storm, Geschichten aus der Tonne.
Leander, Träumereien an französischen Kaminen.
Baumbach, Sommermärchen; Erzählungen und Märchen; Neue Märchen.
Seidel, Wintermärchen.
Linz-Godin, Märchenbuch.
v. Rohrscheidt, Sinnen und Minnen, Märchen und Märchenartiges.
Blüthgen, Hesperiden.
Carmen Sylva, Märchen einer Königin.
Andersen, Märchen.
Märchen aus 1001 Nacht.
Dähnhardt, Naturgeschichtliche Volksmärchen aus nah und fern.

BEMERKUNGEN ZUM OBEREN GYMNASIALUNTERRICHT IN ÄLTERER DEUTSCHER GESCHICHTE

Von Rudolf Wustmann

Der Spiegel des falschen und des wahren Unterrichts ist das Wort: *Non scholae, sed vitae discimus.* Ich möchte es für den oberen Geschichtsunterricht mit zwei Bemerkungen aus den preufsischen und den sächsischen Lehrplänen übersetzen: 1) es kommt vor allem darauf an, die Fähigkeit zum Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit zu entwickeln; 2) neben der Lehraufgabe hat der geschichtliche Unterricht noch den besonderen Zweck, die Liebe zum Vaterland zu pflegen und das jugendliche Gemüt für die Anfgaben der Menschheit zu begeistern.

Gemeinsinn und Staatssinn unserer Jugend lassen sich gewifs an der blofsen, aus der Gegenwart abstrahierten Idee entzünden. An einer blofsen Idee begeistert sich aber auch der Anarchist. Und 'Bürgerkunde' als System zu behandeln und mitzuteilen, dürfte im Unterricht immer mit der Gefahr des Langweilens, des Ertötens des unwillkürlichen Interesses dafür verbunden sein. An der Hand der Geschichte aber läfst sich hier ungezwungen viel erreichen. Der reine Staatsgedanke ist ja ziemlich jung. In dreierlei Form hat er sich in Deutschland allmählich befestigt und geklärt: als Reichsgedanke, als Einzelstaatsidee und als städtisch-republikanischer Staatsbegriff. Obwohl das alte Reich zu Grunde gehen mufste, ist es doch bis zum Ende des XVIII. Jahrh. mit zunehmender Intensität und Differenzierung verfassungsmäfsig durchgedacht worden, hat auch eine Menge Verwirklichungen von Teilen des Reichsgedankens erlebt: das läfst sich namentlich bei Gelegenheit von Maximilians I. Regierung erläutern, wie Baldamus in diesen Jahrbüchern gezeigt hat. Das alte Reich war während der letzten Jahrhunderte seines Bestehens gleich einem kranken, dem Tode verfallenen Körper, dessen Verstand mit zunehmender Deutlichkeit das, was an ihm lebte, erkannte; dieses theoretische Nachdenken hat im XIX. Jahrh., wenn auch nur indirekt wirksam, Frucht getragen. Und so darf das Wesentliche der Gedanken der grofsen deutschen Reichsrechtslehrer des XVII. und XVIII. Jahrh. im Unterricht ebensowenig unterdrückt werden, wie der Zersetzungsprozefs, die preufsisch-österreichischen oder besser die antihabsburgischen, von Sachsen begonnenen und von Preufsen durchgeführten deutschen Kämpfe, ausführlich dargestellt zu werden pflegt.

Die Städte haben nur kurze Zeit als kleinere Staatswesen dem Reichsgedanken erfolgreich Konkurrenz machen können. Aber an der Ausbildung

dessen, was wir hente nnter öffentlicher und Staatsverwaltung verstehen, sowie an dem wachsenden Eintreten des Staatsgebildes für soziale und Kulturzwecke haben sie hervorragend Anteil genommen, wie sie noch heute einen grofsen Teil davon in der Hand haben. Die Stadt, nicht der Staat, ist die Wiege des Handelsrechts gewesen, die städtischen Schöffenstühle waren jabrhundertelang wichtige Fortbildner des dentschen Rechtes. Diese Thatsachen, am Heimatsorte erläutert, sind nicht nur für die jetzt noch freien Reichsstädte unterrichtlich von Wert, sondern für den Gymnasiasten jeder gröfseren deutschen Stadt. Viel gröfseres Gewicht hat aber jedenfalls für die geschichtliche Einwurzelung des öffentlichen Interesses und der Staatsidee die Verfassungsentwickelung der Landesherrschaften: auf diesem Gebiete besonders wird man eine Bereicherung und Vertiefung des Unterrichts zu dem Zwecke ruhigen Verständnisses der Gegenwart wünschen können. Landeshoheit, Ständewesen, Landesverwaltung und -verteidignng, Steuer sind alles Dinge, deren Anfänge im späteren Mittelalter liegen und dort in ihrer einfachen Zusammensetzung zum erstenmal gezeigt werden müssen. Die Erkenntnis des heutigen, fortgeschrittenen Zustandes gegenüber dem damaligen, die Beobachtung der allmählichen Vervollkommnung, pflanzt ganz von selbst den Sinn dafür ein, sich bei eigener Lebenszeit für die weitere Verbesserung dieses hervorragenden Teiles der Menschenkultur zn interessieren und vielleicht berufsmäfsig an dem einen oder anderen seiner Punkte mitzuarbeiten. Die Einsicht in die zunehmende Reinigung und Sozialisierung des Staatsbegriffs ans dem einer fürstlichen Privatherrschaft in den des znsammengefafsten öffentlichen Wesens, die jahrhundertelange Bewährung der Entwickelungstendenz innerhalb dieses Rahmens dahin, dafs wir einer für den anderen da sind: ich weifs keinen Lehrstoff, der sozial und staatlich erziehlicher wäre.

Die individuell-ethische Seite des Geschichtsunterrichts zur Geltung zu bringen, wird in der Hauptsache Aufgabe des Lehrers sein. Ein begeistert gesprochenes Wort wirkt weiter zur Erzeugung von Begeisterung; gedruckte Herrscheranpreisungen empfindet der reife Schüler als geschmacklosen Firnis, unter dem die ruhige Farbe zu erkennen im besten Falle seine Kritik rege wird, der ihn im schlechtesten Falle dazu verleitet, das Gegenteil von dem zn glauben, was er zu lesen bekommt. Auch Anekdoten, dieses beliebte und berechtigte Mittel der ethischen Individualisierung, gehören nicht in die Lehrbücher, sondern nnr in den Mund des Lehrers: gut vorgetragen — Riehl war darin Meister — müssen sie sofort unvergefslich haften. Nicht anders endlich sittliche Betrachtungen älterer Ereignisse von einem geläuterten oder vom Standpunkt der Gegenwart aus.

Mach hat in einem seiner reifen populären Vorträge da, wo er von dem Gemeinsamen der naturwissenschaftlich-technischen und der philologisch-historischen Wissenschaften, von der Einheit der Bildung redet, darauf hingewiesen, dafs die eine Gruppe gern von Ursache und Wirknng, die andere gern von Motiv und Handlung rede. Nun ist klar, dafs die Naturwissenschaft mit den Begriffen Ursache und Wirkung auskommt, während die Kulturgeschichte analog

der steigenden Entwickelung des Bewufstseins in zunehmendem Mafse die Begriffe subjektiver Grund und bewufste Handlung daneben brauchen wird. Denn darin besteht im wesentlichen die Zunahme der äufseren Kultur der Menschheit, dafs zwischen die drängenden Umstände und unsere daraus erfliefsenden Handlungen mit immer gröfserer Energie das menschliche Bewufstsein tritt, in das Gegebene der Umstände immer gründlicher eindringend und unsere Handlungen zu immer zweckmäfsigeren Ergebnissen der augenblicklichen Lage gestaltend. Wir sind heute der Meinung, auf einer hohen Stufe der Bewufstseinsmitwirkung an unseren Handlungen angelangt zu sein; aber diese Höhe ist immer nur relativ: neben den auf einem erkannten Grunde basierten Handlungen stehen immer noch massenhaft blofse Ursachen und Wirkungen im Menschenthun, und je weiter zurück, einen desto gröfseren Raum nahmen sie ein. Im ganzen wird man sagen dürfen, dafs der Forderung unserer Lehrpläne, die Geschichte im Zusammenhang von Ursache und Wirkung zu lehren, nicht genügend entsprochen wird. Warum verfiel die ritterliche Kultur so rasch? Warum scheiterten die kulturell voraus entwickelten Städte gegenüber den Fürsten? Wo überall liegen die Gründe des Verfalls der Hansa und des preufsischen Ordensstaates? Was sind die Ursachen der zünftischen, der Bauernrevolutionen gewesen? Warum mufste Brandenburg, abgesehen von den bewufsten Handlungen einiger sehr thatkräftiger unter seinen Herrschern, die anderen ostdeutschen Kolonialstaaten überflügeln? Welche Ursachen kennen wir für die verschiedene Wirkung der wiederholten antiken Kultureinströmungen, für die verschiedenen Gestaltungen des mittelalterlichen Christentums? Alle diese Fragen sind im grofsen und ganzen einem Primaner klar zu beantworten.

Wer eine Zeit lang im Ausland gelebt hat oder auch nur zusammenhängend mit Ausländern verkehrt hat, weifs, wie unwahr es ist, unsere Schüler glauben zu machen, sie lernten Weltgeschichte. Was von der Antike abgesehen gelehrt wird, ist deutsche Geschichte, mit gelegentlichen engen Ausblicken in die auswärtige politische Geschichte, vereinzelt mit provinziellem Accent. Inhaltlich wird sich daran insofern nicht viel ändern lassen, als Zeit und innere Notwendigkeit die wesentliche Einschränkung auf die deutsche Geschichte fordern. Eine, und zwar die uns zunächst liegende, europäische Nationalentwickelung, in ausführlichem Zusammenhang dargestellt, kann in mancher Beziehung als Typus mit für die andern gelten. Aber das Bewufstsein, dafs unsere deutsche Geschichte nur einen Streifen in dem Fächer der Nationengeschichte bildet, sollte in der Schule stärker entwickelt werden als es geschieht. Wir erwähnen im Unterricht auswärtige Nationen in der Hauptsache nur, wenn sie uns oder wenn wir sie bekriegt haben. Daneben mufs aber das eigentümliche ihrer Kulturentwickelungen wenigstens markierend gesagt werden. Häufigere weltgeschichtliche Überblicke, etwa seit 1200 an jeder Jahrhundertwende, mit Einbeziehung der deutschen Entwickelung, aber mit Einschränkung dieser auf dasselbe Mafs der Ausführlichkeit, mit dem dabei die aufserdeutschen Völker behandelt werden, sind zu dem Zwecke zu empfehlen. In solchen einstündigen Überblicken, die den Gang der deutschen Geschichte mit einer gewissen Regel-

mäfsigkeit nnterbrcchen müfsten, nnd deren Inhalt in einer Zahlentabelle niedergelegt werden kann, so dafs der Text des Lehrbuchs für die deutsche Geschichte vorbehalten bliebe, läfst sich die aufserdeutsche Geschichte kurz zusammendrängen, ohne dafs ihr eigentümlicher Wert und Zusammenhang, bei dem gemeinsamen anderen Wertmafsstab dieser Übersichten, zu kurz käme.

Neben die Forderung nach besseren Unterlagen für den Begriff Weltkultur müssen wir freilich die andere stellen: mehr Heimatgeschichte. Mit der Heimatgeschichte wird anf der Bürgerschnle ein so guter Anfang gemacht, nnd auf der höheren Schule bleibt sie so gut wie ganz liegen. Der Primaner hört und lernt von Städteentstehung, von Territorialbildung, vou Geschlechtern nnd Zünften, vom Rittertum, aber wie seine engere Heimat an alledem teilgenommen hat, erfährt er nicht. Wieviel Geschichte lehren die ältesten Strafsennamen, die alten Bauten, die innere Stadtanlage aller unserer Gymnasialstädte, wieviel die nächsten Dorfnamen, Landstrafsenzüge, Burgruinen, von den stadtgeschichtlichen und vorgeschichtlichen Sammlnngen der Vaterstadt zu schweigen. Und wie wenig geschieht, dieses vor den Augen liegende historische Material zum Sprechen zu bringen! Wir müssen es nns znr Pflicht machen, alle gemeindeutsche Kulturgeschichte dnrch die Zengen der engeren Landesgeschichte zu illustrieren. Der bayerische, der schwäbische, der elsässische Primaner sollen jeder aufser Walther von der Vogelweide auch die gröfsten Vertreter des Minnesanges aus ihren Heimatlandschaften kennen. Auch die heimatliche Territorialgeschichte darf nicht stumm bleiben. In der Mark Brandenburg wird darin wohl nichts versäumt, aber am Rhein, in Thüringen nnd Sachsen interessieren viele der brandenbnrgischen Herren nicht so sehr wie die altrheinischen Herrschaftsverhältnisse, die bnnte Entwickelung Thüringens und die Gestalten der einheimischen Wettiner.

Der erzieherische Wert des kulturgeschichtlichen Unterrichts beruht darauf, dafs die Schüler jeden Beruf, auch den ihres Vaters nnd den von ihnen selbst zn ergreifenden, als geschichtliche Erscheinnng im Dienste und als notwendigen Teil des sich entwickelnden Kulturganzen ansehen lernen. Wer nnr Kriegsgeschichte unterrichten wollte, müfste annehmen, dafs lauter znkünftige Moltke und Majore vor ihm säfsen; es sind aber durchschnittlich mehr Pufendorf nnd Landgerichtsräte darunter n. s. w. Die neuen Lehrpläne, namentlich der preufsische, fordern darum sehr entschieden die Einbeziehnng der Kulturgeschichte in den oberen Geschichtsunterricht. Und viele Lehrbücher bemühen sich daraufhin sichtlich, dieser Forderung gerecht zu werden. Etwas Ausgeglichenes, Reifes ist dabei bis jetzt wohl noch nicht zu Tage getreten. Verhältnismäfsig ansführlich sind einerseits gewisse wirtschaftliche nnd soziale Entwickelungen aufgenommen worden, anderseits liegt die Geschichte der Künste noch ganz im argen, von den grofsen geistigen Häutungen des Germanen zum mittelalterlichen Deutschen und dieses zum neueren Menschen des XV. bis XVIII. Jahrh. ganz zn schweigen. Um Raum dafür zn gewinnen, diese wichtigsten Dinge dem Primaner nahe zu bringen, werden wir die politische Geschichte ohne Bedenken noch mehr beschneiden müssen, als bis jetzt dem

zu liebe, was jeder als Kulturgeschichte bringen zu sollen geglaubt hat, geschehen ist. Ein so besonnen zusammengestelltes Lehrbuch wie das Neubauersche z. B. druckt in seiner Darstellung der staufischen Geschichte unter anderen folgende vier Namen als notwendig zu merken gesperrt: Alkamil, Imadeddin Zenki, Tortana, Astura. Hand aufs Herz: welcher Leser dieser Zeilen, der nicht Fachhistoriker ist, weifs etwas von diesen Imadeddin u. s. w.? Brauchen sie unsere Primaner zu lernen? Ist es nicht wichtiger, dafs sie etwas ordentliches von der grofsen ostdeutschen Kolonisation zur Stauferzeit erfahren, ohne die es kein Preufsen, kein Sachsen, kein Österreich gäbe — und die Neubauer in zwei ganz allgemein gehaltenen Sätzen erledigt? Zufällig sind wir über die Einzelschicksale germanischer Völker und Völkersplissen während der sogenannten Völkerwanderung, die in Wahrheit im wesentlichen eine grofse ostgermanische Wanderung war, recht genau unterrichtet. Dürfen wir deshalb das Gedächtnis unserer Schüler mit dem ausführlichen Prast dieser meist ergebnislos gebliebenen Einzelheiten belasten? Ist es nicht wichtiger, ihnen klar zu machen, warum aus all der germanischen Volkskraft und Tapferkeit, die in Südwesteuropa verspritzt wurde, kein deutsches Ergebnis hervorging? Und sie aber auch darauf hinzuweisen, wie das germanische Blut an der weiteren Kultur dieser Nationen mitgearbeitet hat: der gröfste italienische Maler, Tiziano Vecelli, ist als südtiroler Knabe nach Venedig hinuntergestiegen — ähnlich wie neuerdings der Tiroler Segantini nach Mailand — und gehört einer Familie an, die noch wenige Geschlechter vor ihm ihre deutsche Abkunft in der Schreibung ihres Namens (Gnecelli, d. i. Wezel) erkennen liefs.

Mit den Künsten beschäftigt sich das Gymnasium von zwei Seiten her, technisch und geschichtlich. In gewissen Stunden wird gesungen, gezeichnet, getnrnt, Dichtung ästhetisch gewonnen und reproduziert, in anderen von Bach und Mendelssohn, Dürer und Cornelius, Wolfram von Eschenbach und Schiller nnd Jahn und dem zeitlich eigentümlichen ihrer Kunst nnd ihres Wollens kurz berichtet. Die Geschichtsstunde hat die Aufgabe, alle diese Erscheinungen an ihrem Orte in den grofsen zeitlichen Rahmen einzufügen und gerade an ihrer besonderen Stelle als Zeitausdruck und -stufe erscheinen zu lassen. Die deutsche Stunde wird zwar auch einen kurzen historischen Unterbau jedes in seinem besonderen Wesen zu erklärenden Werkes nicht missen wollen, ihr Hauptgewicht liegt aber in dem eingehenden ästhetischen und ethischen Erstehenlassen bedeutender Litteraturwerke als Dinge an sich, in ihrem dauernden Werte, nicht in ihrer zeitlichen Bedingtheit. Insofern hat den Künsten gegenüber der historische Unterricht eine Aufgabe zweiten Ranges, während die ersten Ranges dem Lehrer des Deutschen, des Gesanges u. s. w. zufällt.

Ob die grofse bildende Kraft der Künste im Gymnasium annähernd so zur Wirkung gebracht wird, wie man es sich gut und gerne denken könnte? Für die Dichtung wird man die Frage im allgemeinen bejahen können, für die Musik nur bedingt; für die bildende Kunst ist sie wohl immer noch zu verneinen. 'Tiutsche man sint wol gezogen' ist schon auf manchem Sedanaktus deklamiert worden; der Gesanglehrer wagt nicht, über das XIX. Jahrh. zurück-

zugreifen. Und doch hat Bach seine sogenannten Kantaten — er nannte sie Konzerte — aus einem Schule und Kirche gemeinsam gewidmeten Lebeu heraus geschaffen, für Chorkräfte, denen nnsere heutigen Gymnasialchöre, abgesehen von den Solistenleistungen, weit überlegen sind. Warum wird nicht jedes oder wenigstens so manches Schuljahr hier nnd dort bei der ersten Versammlnng der Schulgemeinde nach Ostern mit dem ersten grofsen Chor des für den dazugehörigen Sonntag Quasimodogeuiti komponierten Konzerts 'Halt im Gedächtnis Jesum Christ' eröffnet? Warum nicht das Winterhalbjahr mit der ersteu Hälfte des gewaltigen Konzerts auf deu 14. Sonntag nach Trinitatis: Wer Dank opfert, der preiset mich? Und das letzte Quartal mit den beiden ersten Chören des Epiphaniaskonzerts: Sie werdeu aus Saba alle kommen?[1]) Dürfen wir uns davon nicht eine Veredelung des Festsinnes des künftigen Geschlechts versprechen? — Auch die Erwerbung des Lebeusgewinnes, der aus dem verständigen Betrachten von Werken der bildenden Kunst fliefst, kann anbahnend gelehrt werden. Erste Bedingung dafür ist, das Auge häufig und znsammenhängend auf dem, was zn verschiedenen Zeiten die Reife einer jeweiligen Kunstrichtung bedentet, ruhen zu lassen und diese Werke mit dem iuneren Auge möglichst ausweudig zu lernen. Wie jedes Gymnasium seine naturwissenschaftliche Sammlung, seine Schülerbibliothek und seinen kleinen Musikalienschrank hat, braucht es auch sein kleines Schnlmnsenm: die Seemannschen Wandbilder. Wieviel technisch Wichtiges kann der Zeichenlehrer, wieviel geschichtlich Bedentendes der Geschichtslehrer z. B. an den sechs Blättern 'Dürer' dieser Sammlung erläutern! Der gezeichnete und der gemalte Maximilian gebeu dem Zeichenlehrer Gelegenheit, auf die verschiedenen technischeu Voraussetzungen und ästhetischen Gesetze von Zeichnung und Malerei hinzuweiseu: man lasse beobachten, wie hier alles Linie, dort alles Fläche ist, vergleiche die Faktur des Haares, die Bildnng der Kleidfläche, die verschiedenen Lösuugen der Fragen des Hintergrundes, der Umrahmnug, weise auf den spiegelbildlichen Effekt des Druckes hiu u. s. w.; an den Aposteln nnd dem Allerheiligenbild lassen sich einfache und kompliziertere perspektivische Probleme erläntern. Der Geschichtslehrer wird auf den Charakter des Maxholzschuitts als eines Flugblattes hinweisen, wird das gemalte Porträt zur Einprägung der ideal und kräftig angelegten, vornehmen und dabei mit einem Antlitz schwerer Enttäuschungen im Alter gezeichneteu Gestalt vorzüglich verwerten könneu, wird das künstlerisch unruhigere, äufserlich reichere Madrider Selbstporträt aus jungen Jahren der gereiften, intensiven Porträtkunst des Holzschuher gegenüberstellen und vor allem den grofsen Eindruck Luthers auf Dürer als mit dessen letztem künsterischen Reifen parallel gehend an dem so drastischen Gegensatz des katholischen Allerheiligenbildes und der vier evangelischen Apostel, neuer, religiöser, idealer Individualmenschen jener Zeit — der Johauneskopf beruht zum Teil auf Melanchthons Zügen — nachweiseu und einprägen.

[1]) Nach der bei Rieter-Biedermann erschienenen kleinen Ausgabe mit Klavier- und Orgel-(oder Harmonium-)begleitung

Ohne eine gewisse kunstgeschichtliche und künstlerische Bildung kann Kunstgeschichte nicht gelehrt werden. Aber auch politische Geschichte nicht ohne einen geringen Grad philologischer Bildung. Viele altgermanischen Namen werden meist falsch betont. Nach der germanischen Betonungsweise liegt der Hauptaccent auf der gewöhnlich vorn im Worte stehenden Stammsilbe, bei zusammengesetzten Worten auf der ersten Stammsilbe. Wir haben zu betonen: Wándalen, Búrgunden; Márkomannen, Lángobarden, Érmunduren, so gut wie Níbelungen. Es ist uns zwar ungewohnt, viersilbige Namen von gepaartem Rythmus auf der ersten Silbe zu betonen, aber mit etwas gutem Willen läfst sich die träge Gewohnheit sofort ändern. Wir gewinnen dabei nicht nur die echte Betonungsweise, auch das Wesen des Stabreims wird uns näher gebracht; die alte rhythmische Kunstsprache wird uns zugänglicher, wenn wir die alten rhythmischen Wortgebilde schon in Prosa rein herstellen. Wortpaare wie Etrúsker und Chérusker, Orést und Ségest, Atríden und Gépiden legen es nahe, unserer vorwiegend humanistischen Sprachschulung mit die Schuld an der falschen Betonung unserer altgermanischen Namen zu geben. Für den Germanisten wimmelt das Betonungswesen dieser Namen in Historikerkreisen von peinlichen Fehlern. Athalarich, Athanarich, Ermanarich werden betont als ob wir heute Edélewcifs, Edénehall, Irménegard sagten; die beiden letzten Silben von Erchanger mufs man aussprechen hören wie Anger, während der Name Érchan-gèr heifst. Wieviel leichter versteht man, dafs Theodorich und Dietrich derselbe Name sind, wenn man richtig Théodorich betont. Ein ironischer Zufall, dafs wir die ursprünglich griechischen Theodor, Theologie u. s. w., als bei uns eingebürgert mit gutem Recht, germanisch betonen und uns bei dem germanischen Namen Theodorich (got. Thíuda-rîks) undeutsch anstellen. Wir wollen doch unseren alten einheimischen Namen ebenso ihr gutes Recht geben, wie wir es mit den ausländischen zu thun bemüht sind. Die romanischen Namen werden meist richtig betont; die orientalischen versehen wir allerdings vielfach noch mit germanischem Accent: Goethe betont in seinem westöstlichen Diwán richtig Hafís.

Diese wenigen anspruchslosen allgemeinen Bemerkungen hätte ich nicht gewagt zum Drucke zu bringen, wenn ich nicht als pièce de résistance hinter sie ein Büchlein zu stellen hätte, das ich im Anschlufs an Lamprechts Disposition seiner Deutschen Geschichte geschrieben habe, und das dieser Tage bei Arthur Rofsberg in Leipzig erscheint: Deutsche Geschichte im Grundrifs. 1. Bis zur Mitte des XVII. Jahrh. Es ist als Unterlage für den Geschichtsunterricht der preufsischen Unterprima, der sächsischen Obersekunda und tlw. Unterprima u. s. w. gedacht und mit weltgeschichtlichen Zeittafeln, in dem oben angedeuteten Sinne abgefafst, und je einem losen Bogen landesgeschichtlicher Erläuterungen für die verschiedenen Gebiete des Reichs versehen, wovon zunächst der Bogen für das östliche Preufsen, und der für Sachsen und Thüringen mit erschienen sind, während die anderen noch in Vorbereitung sind. Dem fröhlichen und ersprieſslichen Gebrauch dieses Buches in der Schule wollten die voranstehenden Bemerkungen nur präludieren.

KLASSISCHE STUDIEN UND KLASSISCHER UNTERRICHT IN DEN VEREINIGTEN STAATEN

Von Ernst Sihler

II

Es ist bekannt, wie Cicero im Brutus in seiner Übersicht römischer Redner die Zeitgenossen ansschliefst mit Ausnahme des Diktators, eines der Marcelli und seiner selbst: jedoch dürfte es unmöglich sein, diese Regel zu befolgen in den Ausführungen, welche mir nnnmehr obliegen, da ich von den klassischen Studien, resp. den Leitern und Vertretern der klassischen Studien in Amerika zu handeln habe. Denn es ist anerkannt, dafs eigentlich erst seit 1876 die klassische Philologie bei nns in Amerika zu einer gewissen Bedeutung gelangt ist. Um so mehr wird es erwünscht sein, von der kleineren Zahl von Männern etwas zu erfahren, welche zwischen 1800 und 1876 ihr Leben den klassischen Studien gewidmet haben, von denen auch Leistungen zn verzeichnen sind.

Von vornherein ist klar, dafs Englands Einflufs zu beachten ist. Denn die Gemeinsamkeit der Sprache und was man als Nationallitteratur zu bezeichnen pflegt, ist ein gewaltiger Faktor. Allein die dreizehn Kolonien brachen mit England am 4. Juli 1776, und ehe noch die jüngere Generation von 1776 ins Grab gestiegen war, kam der zweite Krieg mit England 1812—1815. In einzelnen Fällen war die Oberleitung höherer Anstalten, wie King's College in New York, derartig britisch gesinnt, dafs der Vorsteher desselben gezwungen wurde, die Gebäude den Zwecken der Patrioten zu übergeben (1776). — Die Entfremdung zwischen dem neuen Staatenbnnde und dem Mutterlande war tief und andauernd.

Vor allem aber ist zn betonen, dafs die Zahl der höheren Schulen noch 1800 sehr gering war, so dafs ein begabter Jüngling, der — sagen wir im 18. Jahre — sich das Studium des klassischen Altertums zur Lebensaufgabe gemacht hätte, völlig ins blaue hinein gehandelt hätte, was Existenz und Carriere betrifft. Am Anfange des XIX. Jahrh., im Jahre 1801 existierten nur folgende Colleges: Bowdoin in Maine (gegründet 1794), Dartmouth in New Hamphshire (1769), Vermont University (1791) und Middlebury (1800) in Vermont, Harvard (1638), welches von Anfang an bis in die Gegenwart den ersten Rang bewahrt hat, und Williams (1793) in Massachnsetts, Brown (1764) in Rhode Island, Yale in New Haven, Connecticut (1701), Colnmbia (1754) und Union (1794) im Staate New York, Nassan Hall (Princeton) (1746) und Rutgers (1770) in New Jersey, University of Pennsylvania (1755) und Dickinson (1783) in Pennsylvania, William and Mary (1691) in Virginia, Uni-

versity of North Carolina (1791), Charleston College in South Carolina (1785), University of Georgia oder Franklin College in Georgia (1785) und Greenville College, Tennessee (1794) — Colleges, in welchen die Zahl der klassischen Lehrer nicht grofs war.

Denn wenn auch am Anfang des Jahrhunderts trotz der starken Betonung des unmittelbar Nützlichen, welches teils im angeerbten Nationalcharakter lag, teils durch die physischen und politischen Umstände der jungen Nation die allerstärksten Antriebe erhielt — wenn auch trotz alledem das Griechische und Lateinische überall obligatorisch war, so war die Zahl der Lehrer doch nur gering, oft aus ökonomischer Notwendigkeit, sowie wegen geringer Zahl der Zöglinge. [Dies ist das eigentliche Wort, mit welchem wir die Lernenden aus jener früheren Periode richtig bezeichnen werden — wie etwa die jungen Leute in den Fürstenschulen in Deutschland zwischen dem 14.—16. und dem 18.—20. Jahre. Denn überwiegend waren die Colleges zugleich Internate.] Es war ganz gewöhnlich, dafs der Professor nicht nur Griechisch und Lateinisch lehrte, sondern hier und da auch Hebräisch und *Biblical Literature*. So wurde James Luce Kingsley in Yale College im Jahre 1805 mit 27 Jahren Professor des Griechischen, Lateinischen und Hebräischen. Im Jahre 1831 wurde eine griechische Professur gestiftet, welche von dem ausgezeichneten Theodore D. Woolsey (von dem wir weiter unten handeln werden) übernommen wurde. Im Jahre 1835 wurden Kingsley durch neue Stiftungen die orientalischen Studien abgenommen.

Kingsley bekleidete die lateinische Professur also von 1805—1851, wo er sein Amt niederlegte. Kingsleys Schüler Ebenezer A. Johnson, Vorgänger des Verfassers dieser Skizzen, bekleidete die lateinische Professur in New York University von 1838—1891. Es leuchtet ein, dafs dieser Beruf in Amerika von jeher in konservativer Weise geführt und von den Aufsichtsbehörden und Kuratorien in schonender Weise behandelt worden ist — wohl kein Berufszweig ist so wenig der Veränderung, geschweige der Mafsregelung von aufsen her oder oben her ausgesetzt wie gerade dieser. Doch kehren wir zu unserem eigentlichen Gegenstande zurück. Man wird mir vielleicht längst schon seitens der geneigten Leser im Vaterlande meiner Vorfahren mit dem stillen Einwande begegnet sein: die Colleges waren ja doch nur kaum noch Gymnasien[1]), keine Fachschulen der Leistung nach — wie kann es sich verlohnen, von den klassischen Studien oder Leistungen der Lehrer etwas zu hören. Zuerst also eine grofse und wichtige Einschränkung bei jener Parallele. Die Colleges waren etwas in sich Abgeschlossenes, sie strebten darnach, eine gewisse liberale, allseitige menschliche Bildung zu gewähren, sie waren auch nicht in dem Grade Vorschulen für Jurisprudenz, Medizin oder Theologie[2]) wie etwa das deutsche

[1]) Wie trefflich die deutschen Gymnasiallehrer die klassische Philologie gepflegt und gefördert haben, ist weltbekannt.

[2]) Die Entwickelung von Fachschulen für diese Fächer fällt etwas später, besonders Medizin und Jus lernten die jungen Leute ganz lehrlingsartig bei einem Advokaten oder Arzt: es war recht gildenartig

Gymnasium, und die Stndien, welche das College pflegte, erhielten nach erteiltem Baccalaureatsgrade am Ende des vierjährigen Kursus weiter keine fachmäfsige oder professionelle Fortsetzung irgendwo noch irgendwie. Wenn einer weiter wollte, so mufste er entweder als Autodidakt tiefer eindringen oder — nach Deutschland gehen. Denn wenn auch der zünftige Mediziner oft die Hospitäler und Kliniken von London, von Edinburgh oder von Paris hesuchte, wie z. B. der berühmte Chirurg Valentin Mott, so waren für die Fächer, welche Dentschland in der philosophischen Fakultät zusammenzufassen pflegt, in Europa, aufser ehen in Dentschland, eigentlich keine gleich günstigen Institute vorhanden. Thatsache ist, dafs in der ersten Hälfte des Jahrhunderts die Theologen in Amerika die klassischen Studien vor allen gepflegt hahen, und dafs aus ihren Reihen viele klassische Lehrer hervorgegangen sind, wie denn die ersten Stiftungen durchweg aus dem Schofse einer der protestantischen Kirchengemeinschaften hervorgegangen sind, wie Harvard und Yale von den Kongregationalisten gegründet wurden, Colnmhia von der Bischöflichen Kirche, Princeton von den Preshyterianern, Brown von den Baptisten, Rutgers von den Holländisch-Reformierten. Wenn nun, was Strenge oder Gediegenheit der Leistungen hetrifft, auch ein grofser Unterschied hestand oder in dem Naturell oder den Idealen des jeweiligen Professors (welchem die jungen, oft sehr jungen Hilfslehrer oder Tutors unterstanden) begründet war, so war doch die öffentliche Meinung einig in der Auffassung von Ziel und Bedeutung des Colleges und in der Thatsache, dafs mit ihm das Wissen oder der akademische Wissenshetrieh im Grunde ahschlofs. Ich finde eine treffliche, das heifst recht treffende Kundgehung aus dem Jahre 1842, welche die Stellung der hesten Köpfe und der Leiter der öffentlichen Meinung für die ganze Periode vom Anfange des Jahrhnnderts bis zum Ausgange des Bürgerkrieges 1865 im grofsen und ganzen vorzüglich wiedergieht — ich will sie lieher im Urtext hersetzen (North American Review, January 1842, S. 47): 'Such indeed is the nature of every college that deserves the name. It teaches the teachers. It guides those whose future office will be to guide others. It sends forth the men who are to enlarge the domain of science and learning, who alone will he capahle of appreciating high literary and scientific effort. Of course there are numerous exceptions; for the selftaught, especially in this country, have often done more in scientific discovery, sometimes also in the sphere of scholarship and recondite studies, than those who are said to he liherally educated. The raw recruit has sometimes heaten the trained soldier. Bnt, for all that, it would he no mark of prudence in a country, to do without an organized and disciplined force altogether, and to trust its defence entirely to «citizen-soldiers». Iust so in the struggles and conquests of science, in vigorous efforts made for the advancement of learning. Colleges are instituted for this purpose, to rear up a small numher, whose duty and privilege it will he to lead the way in many nohle enterprises, to he the first to discover, promulgate, and defend the truth. Such is the theory of these institutions, at any rate, however ill they may have performed their office. Their vocation is to foster liberal studies, to

keep up departments of knowledge, which would otherwise decay and die out, for it is not worth the while for the mars of the community to attend to them.'

In den ersten dreifsig Jahren liefsen sich häufig Stimmen hören, welche klagten, dafs die Colleges undemokratisch, weil aristokratisch, seien. Die Jefferson-Rousseansche Demokratie war tief in das Nationalbewufstsein eingedrungen, wiewohl Jefferson selbst in dem letzten Jahrzehnt seines Lebens (er starb am 4. Juli 1826) besonders bestrebt war, die Universität von Virginia auf einem Fufse einzurichten, der sie von der Kontrolle einer besonderen Kirchengemeinschaft freihielt.

Jedoch wie in der Geschichte menschlicher Kultur ein wirklich klaffender Sprung und Spalt nicht besteht noch bestehen kann, so auch bei den klassischen Studien in Amerika. Es ist durchaus nicht England gewesen, sondern Deutschland, welches auf den höheren und eigentlichen Gang der klassischen Studien in Amerika einen durchgreifenden Einfluſs gehaht hat. George Bancroft, der in äufserst früher Jugend 1817 Harvard absolvierte, ging darauf nach Göttingen. Hier suchte er freilich vor allem eine möglichst allgemeine Bildung zu gewinnen: er hörte deutsche Litteratur bei Benecke, Französisch und Italienisch bei Artand und Bunsen, Orientalia bei Eichhorn, Geschichte bei Planck und Heeren, aber auch klassische Kollegien bei Dissen. Immerhin hatte der hochbegabte Jüngling den Weg gewiesen, den so viele später über das Weltmeer nach ihm einschlugen, wie Motley, Bancrofts Schüler in seinem Institut zu Round Hill. Gerade Göttingen hat, wie durch die Schulung dieser ausgezeichneten Männer so später von Berufsphilologen wie Lane, Goodwin und vor allem Gildersleeve, den allergröfsten Einfluſs anf die Entwickelung und den Aufbau der Altertumswissenschaft in Amerika gewonnen.

Zuvörderst stellen wir vier Namen in den Vordergrund: es war die Periode, in welcher der unmittelbare, der akademische Einfluſs Deutschlands nicht so grofs war, wie er im Laufe des Jahrhunderts wurde — es sind dies Charles Anthon (1797—1867), Cornelius Conway Felton (1807—1862), Theodore Dwight Woolsey (1801—1889) nnd Tayler Lewis (1802—1877). Diese vier, so scheint mir, liefern den Beweis, wie die Schönheit und die innere Bedeutung dieser Studien begahte Menschen in ihren Bann ziehen, auch wenn der Hauptstrom der nationalen Kultur eine ganz andere Richtung hat. Am meisten geschrieben und am meisten durch seine Klassikerausgaben und Handbücher gewirkt hat wohl Anthon. Sein Vater kam aus Sachsen-Meiningen als englischer Militärarzt, noch vor der Revolntion der dreizehn Kolonien; seine Mutter war die Tochter eines französischen Offiziers. Dr. Anthon zog von Detroit nach New York, nnd sein Sohn Charles A., der übrigens sich das Deutsche später mit Grammatik und Wörterbuch aneignen mufste, wurde in New York (19. Novemher 1797) geboren. Im Columhia College erhielt er zweimal hintereinander die goldene Medaille und absolvierte den vierjährigen Knrsns im Jahre 1815. Vier Jahre später wurde er als Rechtsanwalt zur Praxis zugelassen, jedoch bald darauf zum Gehilfen seines früheren Lehrers Wilson hernfen.

Sein Biograph und bedentender Schüler, der Lexikograph Henry Drisler, nimmt für Anthon in Anspruch, dafs er das deutsche Wissen vom klassischen Altertum eigentlich zuerst in Amerika weiter verbreitet habe, da Kingsley in Yale und Popkin in Harvard ihre Ideale nnd Vorbilder mehr aus dem begrenzteren Wissen von England und Schottland herholten.[1]) Vor kurzem war Everett aus Europa zurückgekehrt und hatte die griechische Professur in Harvard angetreten: er machte sich anch bald durch eine englische Bearbeitung Buttmanns bekannt (1822), ging jedoch dann zn der lockenderen Carriere des Staatslebens über, zu welchem ihm seine rhetorische Begabung die Wege wies. — Anthon nun warf sich mit allem Eifer auf klassisches Lehren und Lernen: sein erstes litterarisches Prodnkt erschien 1824 in einem Sammelbande zum besten der griechischen Freiheitskämpfer, nnd nnn ruhte seine Feder nicht, bis der Tod sie ihm ans der Hand nahm; auch war er von gröfster Pünktlichkeit in der Ausnützung seiner Zeit (er blieb unverehelicht); so sammelte er auch eine ganz bedeutende Bibliothek, welche er in Bücher verwandelte, besonders als im Laufe der Zeit die Harpersche Verlagsfirma ihn gewissermafsen zu ihrem litterarischen Büchermacher für das ganze Gebiet des Altertums ernannte. Zuerst bearbeitete er das Lemprieresche klassische Reallexikon und merzte mancherlei aus; dann veranstaltete er eine grofse Ausgabe von Horaz, welcher die Döringsche zu Grunde lag; auch Bentley wurde benutzt. Die Arbeit war aber für die Zeit etwas zu grofs angelegt (1830). Der Lempriere wurde weiter bearbeitet und nnn als Anthons Classical Dictionary 1842 herausgegeben. Darauf folgten eine griechische Grammatik, ein Sallnst, kurz was überhaupt in höheren Schulen gelesen wurde; anch Handbücher der klassischen Litteratnr und der Altertümer hat Anthon geschrieben. Niemand, kein Verleger, wagte es, mit den Harpers zu konkurrieren: und doch wundert man sich, dafs Anthon, der mit der Zeit etwas vom olympischen Zeus annahm, unter seinen Schülern eigentlich niemand herangezogen hat; denn Drisler, abgesehen von einer Bearbeitung von Jacobs, hat sich ganz der griechischen Lexikographie zugewendet Es scheint, dafs Anthon eigentlich nie seine Schüler, auch nicht die reifsten, zu selbständiger, quellenmäfsiger Durchforschuug irgend eines gegebenen Gebietes des Altertnms geschnlt hat: er war der rigorose Schnlmeister, der im Schüler nnr eine Haupttugend kannte: die Receptivität. Im Konstruieren in der Klasse soll er erstannlich streng und genan gewesen sein. Es gab eben damals noch keine graduate students noch graduate stndy in Amerika. Dreifsig Jahre etwa (von 1837—67) hat Anthon jährlich einen Band für seine Verleger geliefert; selten in Amerika hat die Exploitierungssucht einer Bücherfirma gröfsere Triumphe gefeiert — ob das selbständige Studium der Altertumswissenschaft hierdurch gefördert wurde, möchte ich bezweifeln. Die Bücher wurden übrigens in London, Glasgow und Dublin nachgedruckt: denn diese Art Bücher sind in Grofsbritannien nicht wohlfeil, und internationales Verlagsrecht zwischen Amerika nnd England gab es damals

[1]) Drisler übersah hierbei den Einflufs Woolseys.

noch nicht. Die klassischen Länder hat er nie besucht, auch Deutschland nicht: der ächte Autodidakt hat, wie es scheint, eine konstitutionelle Scheu vor dem Kontakt mit anderen akademischen Persönlichkeiten.

In höherem Grade als Anthon kann Felton ein Enthusiast genannt werden. Er absolvierte Harvard 1827 mit zwanzig Jahren, wurde 1829 Latin Tutor (Hilfslehrer), 1830 Greek Tutor, und 1834 erhielt er das Eliot Professorship of Greek, als Nachfolger seines Lehrers Popkin.

Damals waren zwei Deutsche in der Fakultät des College: Carl Follen für das Deutsche und Carl Beck für das Latein. Ersterer hatte Jena nach Kotzebues Ermordung verlassen und in der Schweiz als akademischer Lehrer gewirkt; im Jahre 1824 jedoch mufste er auch diese verlassen und wandte sich nach Harvard. Ob Felton durch ihn direkt ins Deutsche eingeführt wurde, weifs ich nicht. Beck, 1798 in Heidelberg geboren, hatte eine ähnliche Carriere gehabt und hatte Basel 1824 verlassen; er gelangte zur lateinischen Professur in Harvard, welche er von 1832—51 bekleidete.[1]) Gewifs hat Felton von beiden manches gelernt: jedenfalls übersetzte er 1840 Menzels Deutsche Litteratur in 3 Bänden. 1834 gab er die ganze Ilias heraus, nach Wolfs Text (Tauchnitz 1829) in der Weise, dafs seine Arbeit ganz in die Noten fällt. Von den venetianischen Scholien oder Eustathius scheint der junge Felton damals noch nichts gewufst zu haben, wie auch seine späteren Ausgaben z. B. von Aristophanes' 'Vögeln' nur selten, wenn je, über kritische Fragen sich verbreiten; aber die brennende Bewunderung der litterarischen Schönheit ist bei Felton ganz und echt. Auch besuchte er 1853—54 auf seiner ersten europäischen Reise Griechenland, welchem er fünf Monate widmete.[2]) Er hat sich überhaupt viel mit den Neugriechen beschäftigt und gab im Jahre 1856 'Selections from Modern Greek writers' heraus. Seine populären Vorlesungen 'Greece Ancient and Modern' bekunden die Innigkeit und Gediegenheit seines — dafs ich's so nenne — persönlichen Verhältnisses zum griechischen Altertum. Wie rein litterarisch und ästhetisch er die griechische Litteratur ansah, ersieht man aus einer Besprechung von Woolseys Alkestis des Euripides, in welcher folgende Äufserung des 29jährigen Professors sich findet (1836), welche ich übersetze: 'Äschylus und Shakespeare kann man nebeneinander lesen; und der Liebhaber der englischen Dichtkunst wird wenigstens Unterhaltung gewinnen durch die schönen Analogien sowohl im Gedanken als im Ausdruck, welche sich zwischen den beiden grofsen Meistern der tragischen Leidenschaft finden. Sophokles und Euripides beleuchtet man vortrefflich durch einen Parallelkursus aus den dramatischen Dichtungen von Alfieri, Schiller und Goethe sowohl als durch den eigentümlichen Kontrast des fälschlich so benannten klassischen Dramas der Franzosen. Auch die mit besonderer Absicht ausgearbeiteten Nachahmungen der Klassiker

[1]) Seine wichtigste Leistung waren eine englische Bearbeitung der Zumptschen Lateinischen Grammatik und Studien über Petronius.

[2]) Die erste spezifische Periegese Griechenlands hat, irre ich nicht, der junge H. M. Baird (später Professor des Griechischen in New York University) in den 50er Jahren in New York veröffentlicht.

durch die modernen europäischen Dichter bieten dem mit Geschmack begabten Leser einen willkommenen Gegenstand der Vergleichung: Miltons Samson Agonistes besitzt die kühne Erhabenheit des Gebundenen Promethens; Goethes Iphigenie auf Tauris hat die Zartheit des Euripides zugleich mit der ausgezeichneten Vollendung und dem korrekten Gefühl für harmonische Verhältnisse, welche dem Sophokles eigen sind. Der Agamemnon, die Antigone, der Orestes und die Alcestis des Alfieri bringen die Hauptpersonen des attischen Dramas, mit einem neuen Leben angethan, auf die Bühne. Es kann dem mit Geschmack begabten Leser nicht entgangen sein, dafs viele gelehrte Kommentatoren der klassischen Schriftsteller etwas dürftig bestellt sind in denjenigen Eigenschaften, welche für die philosophische Geschmacksübung erforderlich sind. Indem sie ihr Leben im Stndium kleiner grammatischer Fragen verbringen, indem sie vierzehn Stunden täglich auf die Prüfung der Lesarten der Mss. verwenden, sowie im Studinm von Konjekturalemendationen, von chorischen Metren und allegorischen Deutnngen, ist in ihrem Busen der Quell der Teilnahme für das rein menschliche Gefühl vertrocknet, die majestätischen Formen der Natur sind für ihre Augen leblos geworden, nnd die zahllosen Stimmen, welche aus jedem Teil von Gottes Natur her sich äufsern, haben für ihre Seelen alle Bedeutung verloren.'

Die Namen von Mitscherlich, Heyne, Wolf findet man hänfiger sowohl bei Felton als bei Anthon als z. B. den von Gottfried Hermann, dessen profundes kritisches Vermögen allerdings eine eigenartige Anlage im Leser verlangt. Als der junge Anthon im Jahre 1824 ein Bändchen über Prosody lieferte, war ihm der Name des grofsen Leipzigers noch nnbekannt.

Felton wurde übrigens im Jahre 1860 auf einen der höchsten Verwaltungsposten berufen: er wurde Präsident von Harvard, lebte aber nur zwei Jahre länger.

Theodore Dwight Woolsey, die Zierde von Yale, wurde im Jahre 1801 in New York geboren, dnrch seine Mntter ein Neffe des Präsidenten von Yale Timothy Dwight. Im Jahre 1820 absolvierte er Yale nnd verbrachte dann die drei folgenden Jahre mit dem Studium erst der Jurisprudenz und sodann der Theologie. Mehrere Jahre lang war er Tutor in Yale und wurde auch mit den zügellosesten Zöglingen gut fertig. Von 1827—30 studierte er in Europa, und zwar nicht nur in Deutschland, sondern er besnchte und untersnchte auch die Colleges von Frankreich. Als er im Herbst 1830 zurückkehrte, fand in der City Hall von New York die erste bedeutende Versammlung von Fachmännern der Erziehnngswissenschaft und akademischen Arbeit statt (Okt. 1830), aus deren Diskussionen die damals projektierte New York University hervorgehen sollte. Woolseys Äufserungen über europäisches Erziehungswesen, die man im Protokoll der Verhandlungen nachlesen kann, sind auch jetzt noch höchst anregend und lichtvoll. Woolsey hatte Bonn, Leipzig, Berlin besucht, und es ist klar, dafs der bedeutende und klare Geist, den er besafs, nicht wenig von Welcker, G. Hermann und Böckh gelernt hat. Im Jahre 1831 wurde er Professor der griechischen Litteratur in Yale, 1846 Präsident. Er

hat die Alkestis des Euripides 1834 herausgegeben, die Antigone und Elektra des Sophokles 1835—37, den Prometheus des Äschylos 1837 und Platos Gorgias 1842. Er citiert Matthiae und Kühner für grammatische Belege. Woolsey ist nüchterne Klarheit eigen; im übrigen war er eine durch und durch selbständige und bedeutende Persönlichkeit, von deren ausgezeichneter Wirkung auf Lebensrichtung und Ideale der Schüler diese viel zu erzählen wufsten. Woolsey ging übrigens im mittleren Lebensalter zum internationalen Recht und zur Rechtsphilosophie über, worin er noch gröfsere Wirksamkeit erzielte als in seinen klassischen Arbeiten. Auch er hat nie zünftige Philologen gebildet, sondern Jünglinge zur allgemeinen Bildung angeleitet wie die vorher genannten.

Wir kommen nun zu Tayler (nicht Taylor) Lewis, einem Alumnus des Union College in Schenectady am Mohawk, nicht weit von Albany in New York. Nachdem er dies 1820 absolviert hatte, wurde er Rechtsanwalt, konnte aber, da es ihn mächtig zu den klassischen Sprachen und dem Hebräischen hinzog, diesem Berufe keinen Geschmack abgewinnen nnd ging zum klassischen Elementarunterricht über. Seine akademische Rede vor der Phi Beta Kappa[1]) Society von Union College 1838, 'Faith the Life of Science' machte ihn bekannt, und er wurde im Jahre 1838 Professor des Griechischen an der New York University. 1849 kehrte er zu seiner Alma mater, Union College, zurück, wo er bis zu seinem Tode 1877 zugleich auch Hebräisch und alttestamentliches Schrifttum lehrte. Als sein bedeutendstes Werk ist hier zu nennen seine Ausgabe vom 10. Buch von Platons Gesetzen, eine Arbeit, welche einerseits ganz vom religionsphilosophischen Interesse durchdrungen ist, anderseits aber doch anch wiederum ein ernstes Eindringen in den Platonischen Gedanken vom Standpunkt des Christentums und ein profundes eigenes Wissen über alle einschlagenden Materien bekundet. Die Verbindnng von christlich-biblischer Materie mit weiter und direkter Bekanntschaft mit der klassischen Kultur könnte, was die Sache betrifft, an Milton erinnern: eine Fülle von bedeutenden Exkursen ist der Ausgabe angefügt, man fühlt es ihm ab, dafs er sehr tief in seinen Stoff eingedrungen ist. So handelt er von den orphischen Hymnen (freilich ohne Lobecks Aglaophamos zu kennen oder zu nennen), von Platons Interesse an der alten Mythologie, von Anaxagoras, von den antiken Lehren von den vier Elementen, auch kritisiert er die mechanisch-materialistische Weltanschaunng als einer, der mit ihren früheren wie ihren späteren Äufserungen wohl vertraut ist. Während seine Noten unter dem Texte einen feinen Sprachsinn bekunden, kann man für ihn beanspruchen, dafs stofflich wohl kaum in Amerika jemals ein tieferes Eindringen in Geist und Absicht eines der ernstesten Werke der griechischen Litteratur erreicht worden ist. Hier liegt vor, was man Affinity nennt oder Wahlverwandtschaft zwischen Geist und

[1]) Dies ist eine sogenannte Fraternity in den amerikanischen Colleges, zu welcher nur diejenigen zugelassen werden, welche sich während des vierjährigen Kursus in ihren Studien besonders ausgezeichnet haben.

Persönlichkeit des Schriftwerkes und seines Erklärers. Lewis ging später fast ganz zu theologischen resp. religionsphilosophischen Arbeiten über. Man kann wohl behaupten, dafs nie in Amerika ein Antodidakt in dem Mafse von innerem Beruf getragen nnd inspiriert war wie Lewis.

Einige weitere Namen gehören zn dieser früheren Periode. Franz Lieber aus Berlin ist hier zu nennen wegen mehrerlei: erstens hat er in seiner Encyklopaedia Americana (Boston 1829 ff.) den klassischen Studien mit Geschmack nnd Gefühl das Wort geredet — er nahm auch in diesem Sinne einen hervorragenden Anteil an jener 'Literary Convention' (jetzt würde man sagen, Educational) in New York vom Jahre 1830, und verteidigte die klassische Bildung gegen den berühmten Staatsmann Albert Gallatin; — ferner veröffentlichte er Reminiscenses of B. G. Niebuhr, welche Eyfsenhardt in seiner Biographie anch benutzt hat; endlich hat er auch die lateinische Synonymik von Ramshorn übersetzt.

Edward Robinson (1794—1863), Alumnus von Hamilton College 1816, hat sich, wie bekannt, ganz besonders um die Topographie von Palästina verdient gemacht nnd die Sprache des Neuen Testaments erforscht, doch ist er hier besonders zu nennen wegen seiner Übersetzung von Phil. Bnttmanns Griechischer Grammatik 1833. Seine Gemahlin war Theresa Albertina Lonise von Jakob, Tochter eines Hallenser Professors, welche er während seiner Studien daselbst kennen gelernt hatte.

Wir gehen zur nächsten Generation über. James Hadley, 1821 in Fairfield (New York) geboren, Sohn eines Arztes, absolvierte Yale 1842. Im Jahre 1845 wurde er Tutor in Yale, 1848 Assistant Professor und 1851 Professor des Griechischen, Woolseys Nachfolger. Hadley war ein so aufserordentlicher Kopf, dafs die ersten Mathematiker von ihm sagten, an ihm wäre ein Mathematiker verloren gegangen. Seine Vorlesnngen über Römisches Recht sind vortrefflich. Jedoch war für weitere Kreise sein bedeutendstes Werk seine Griechische Grammatik, welche zuerst New York 1860 erschien nnd später öfters, neubearbeitet von F. D. Allen. Wenn Hadley gleich für Anordnung der Verbalstämme Georg Curtius manches verdankt und in der Syntax Madvig und mehr noch K. W. Krüger seinen Dank ausspricht, so ist seine Grammatik doch verhältnismäfsig eine Originalarbeit und bezeichnete für Amerika einen gewaltigen Fortschritt. Als einen bedeutenden und durchaus selbständigen Denker und Forscher bekunden ihn seine 'Essays Philological and Critical', 1873 nach seinem 1872 erfolgten Tode von Whitney, seinem berühmten Kollegen, herausgegeben. Und in der That war Hadley mehr Linguist als Litteraturforscher. Unter diesen Abhandlungen finden sich u. a. Untersuchungen über die Ionische Wanderung, über Beckers Homerausgabe mit dem Digamma, über den griechischen Accent, über Indoeuropäische Aspirat. mntae; auch über Probleme englischer Philologie finden sich Arbeiten, sowie über orientalische Materien. Hadleys frühzeitiger Tod entrifs ihn einer weiteren und grofsen Entwickelung seiner aufserordentlichen Begabung. Whitney nannte ihn im Jahre 1873 (nach Hadleys Tode) 'America's best and soundest philologist'.

George Martin Lane wurde 1823 in Charlestown, einer Vorstadt von Boston, geboren. Umständehalber entschlofs er sich erst spät, schon ein Jüngling, ein College zu frequentieren, und absolvierte Harvard im Jahre 1846. Der später so berühmte Kenner und Lehrer der englischen Litteratur, Francis James Child, war sein Mitschüler und Intimus. Im Jahre 1846—47 vertrat er seinen Lehrer, den Lateiner Carl Beck während dessen europäischer Reise. Im Jahre 1847 begann Lane einen vierjährigen philologischen Kursus in Deutschland, besonders in Göttingen unter C. Fr. Hermann nnd Schneidewin, doch auch in Berlin, Bonn nnd Heidelberg. 1851 promovierte er in Göttingen durch eine Monographie über Smyrna. In demselben Jahre folgte er Beck, welcher sein Amt niedergelegt hatte, anf dem lateinischen Lehrstuhle in Harvard nach. Dreiundvierzig Jahre, bis 1894, bekleidete er dies Amt und verlebte noch drei Jahre als Professor emeritus. Das gewaltige Wachstum von Harvard brachte es mit sich, dafs ihm allmählich weitere Kräfte wie Greenongh, C. L. Smith, F. D. Allen, Morris Morgan u. a. m. an die Seite traten. 1877 begann er Kurse für Philologen, besonders über Quintilian, Plautus und lateinische Inschriften. Er starb am 30. Juni 1897. Seiner Initiative (1871) zum nicht geringen Teil ist es zu verdanken, dafs man in Amerika die sogenannte englische Anssprache des Lateinischen aufgegeben hat, wenn auch die etwas anspruchsvoll sogenannte 'Roman pronunciation' des ae = ai (wie im Dentschen Mai) für die Ciceronische Periode nicht nur unerwiesen, sondern anch recht unwahrscheinlich ist. Das Werk seines Lebens (1869—97) war seine Lateinische Grammatik, ein Werk unermüdlichen, sich selbst nie genügenden Fleifses, welches den reifsten nnd gründlichsten Leistungen transatlantischer sowie auch enropäischer Philologen wohl an die Seite gestellt werden darf. Das historisch-phonetische Element ist besonders ausgeprägt. Für den Anfänger ist das Buch nicht, wohl aber für den reiferen Philologen.

William Watson Goodwin, Lanes jüngerer Kollege, hat sich im vergangenen Jahre, 1901, vom Lehrstuhle zurückgezogen. Im Mai 1831 geboren, absolvierte er Harvard im Jahre 1851. Er studierte in Bonn, Berlin und Göttingen, wo er im Jahre 1855 promovierte. Von 1856—60 fungierte er als Tutor in Harvard und wurde dann Feltons Nachfolger anf dem Eliotschen Lehrstuhle für griechische Litteratur, so dafs diese vier, Popkin, Everett, Felton und Goodwin, den gröfsten Teil eines Jahrhunderts ausgefüllt haben, Felton und Goodwin zusammen den bei weitem gröfsten Abschnitt (1834—1901). Goodwin hat durch seine griechische Grammatik und besonders durch das Hauptwerk seines Lebens, die 'Syntax of the Moods and Tenses of the Greek verb' einen sehr grofsen Einflufs auf den griechischen Unterricht nicht nur in Amerika, sondern auch in England gewonnen. Freilich vergifst man besonders hier leicht, dafs das Individuelle in der Litteratur mehr wo anders liegt als in der Syntax, welche mich oft an den allgemeinen Knochenban des menschlichen Körpers erinnert — während die *ἐκλογὴ ὀνομάτων* und anch *κῶλον*, *κόμμα*, *περίοδος* eigentlich das Charakteristische ausmachen, wie im menschlichen Individunm das Auge, die Gesichtszüge, die Hautfarbe, Gang,

Gesten und Haltung. Goodwins bedeutendes Werk erschien znerst 1860, in seinem 29. Jahr. Man erzählt, dafs er genötigt gewesen sei, damals die Druckkosten aus der eigenen Tasche zu bezahlen, was bedeutenden Büchern ja oft bei ihrem ersten Eintritt in die Welt zn geschehen pflegt. Im übrigen hat Goodwin auch den Panegyricus des Isokrates und die Kranzrede des Demosthenes (Cambridge, England 1901) herausgegeben, letztere mit wertvollen Beilagen über die einschlägigen historischen Probleme sowie über attische Altertümer, die ein besonders beliebtes Gebiet des ansgezeichneten Gelehrten waren. Professor Goodwin, dem für das akademische Lehramt auch eine bedeutende und männlich schöne äufsere Erscheinnng, sowie eine melodische und überaus sympathische Baritonstimme zur Seite standen, hat, wie begreiflich, viel Schnle gemacht, worauf ich im dritten und letzten Teil dieser Skizze zurückkomme.

Und nnn komme ich zu Gildersleeve.

Basil Lanneau Gildersleeve, ein Predigersohn, wie viele amerikanische Gelehrte, wurde am 23. Oktober 1831 zn Charleston South Carolina geboren. Er absolvierte Princeton im Jahre 1849 und studierte sodann in Berlin, Bonn und Göttingen. Hier promovierte er im Jahre 1853 mit einer Arbeit über die Homerischen Studien des Porphyrius. Von 1856—1876 war er eine der Hauptzierden der University of Virginia. Im Jahre 1876 wurde er zur Griechischen Professur an der neugebildeten Johns Hopkins University in Baltimore berufen, welcher Anstalt er, znsammen mit dem Mathematiker Sylvester, dem Physiker Rowland nnd dem Chemiker Remsen, sofort einen nationalen Ruf verschaffte. Gildersleeves Aufgabe in den nnnmehr verflossenen sechsundzwanzig Jahren war es, nicht junge Lente zur allgemeinen Bildung anzuleiten, sondern junge Philologen zu schulen. Indem er dies mit hohem Erfolge gethan, hat er auf die Entwickelnng der klassischen Philologie in Amerika einen gröfseren Einflufs ansgeübt als irgend ein anderer einzelner Akademiker. Über seine Persönlichkeit nun darf ich an dieser Stelle nicht ganz hinweggehen — mufs auch etwaigen Schein des Lobes weit von mir weisen. In Gildersleeve ist ein ungewöhnlicher Scharfsinn mit beifsendem Witz und Lanne in ganz eigenartiger Weise gemischt. Unter allen amerikanischen Gelehrten ist er — ich will das plattgetretene geistreich nicht branchen — der geistvollste. Ihm ist es gegeben, nicht in der Weise handwerksartiger Philologen das mechanische Zergliedern zn üben nnd in diesem sich als Philologe zu gefallen, sondern mit einem feinen ästhetischen Sinn begabt, vermag er in der grammatisch-syntaktisch-phraseologischen Form den Geist, die litterarische Absicht mit Meisterschaft zu denten. Hierin steht er über allen zeitgenössischen Mitarbeitern in Amerika. Seine durch ein ganzes Menschenalter geführten Sammlnngen zur historischen griechischen Syntax hat er bis jetzt erst verwertet in der 'Syntax of Classical Greek from Homer to Demosthenes, First Part, The Syntax of the Simple Sentence', unter Beihilfe seines fleifsigen Schülers und akademischen Gehilfen C. W. E. Miller zum Druck befördert. Seine lateinische Grammatik war lange, bis zum Erscheinen der Laneschen, ausschliefslich diejenige, welche wahrhaft wissenschaftlich genannt zu werden

verdiente, während die anderen, wie Allen-Greenough, Harknefs, die kurzgefafste Bennettsche u. a., sich mehr durch pädagogische Gesichtspunkte voneinander schieden. [Der gediegene Lateiner Lodge, der gegenwärtig auch eine Konkordanz zu Plautus in Arbeit hat, hat die Gildersleevesche Grammatik besonders nach der historischen Seite hin wesentlich bereichert.] — In den ihm von anderen übertragenen Arbeiten, wie seinem Persius (1875) und Justinus Martyr (1877) bekundet sich überall der geschulte Philolog, während seine Ausgabe von Pindars Olympischen und Pythischen Oden (1885) eine glänzende genannt werden darf. Am klarsten tritt Geist, Wissen, Laune und Temperament, sowie ein aufserordentliches litterarisches Vermögen und jener feine Formensinn, den die Musen dem Kinde in der Wiege mitgaben, zu Tage in seinen Essays and Studies, Educational and Literary, Baltimore 1890. Auch hat Gildersleeve — über dessen Arbeitstisch, beiläufig gesagt, eine Büste von Fr. Ritschl sich befindet — im Jahre 1880 das American Journal of Philology gegründet, das heute noch seiner Leitung untersteht, denn ihm ist ein rüstiges Alter beschieden, 'wie greisender Wein'. Gildersleeves Schüler haben ihm anläfslich seines 70. Gebnrtstags vergangenen Winter einen stattlichen Band von etwa 43 Monographien dediziert: diese Schüler wirken von Nenengland nnd New York westwärts bis California und Oregon. — Neben Gildersleeve verdient auch Minton Warren, ein Schüler von Bücheler und Stndemund, wenn ich nicht irre, besonders Erwähnung, der gegen zwanzig Jahre lang für die fachmäfsige Ausbildnng lateinischer Philologen in Baltimore gewirkt hat.

Die anderen Stätten philologischer Produktion liegen teils in Amerika selbst, teils anf klassischem Boden: ich meine die American Philological Association einerseits nnd sodann die American School of Classical Stndies at Athens und die American School at Rome. Jedoch mufs ich, was letztere betrifft, mich mit einem Hinweis auf ihre segensreiche Wirksamkeit und Rückwirkung auf die klassischen Studien in diesem Lande begnügen, denn ich bin kein Archäolog, wenngleich ich Rom nnd Pompeji besucht habe — non omnia possumus omnes. Otto Jahn konnte das — ich meine scharfe und feine und ausgedehnte Litteraturkenntnis mit antiker Knnstgeschichte verbinden —, in dem Mafse wird es ihm aber so leicht keiner nachmachen.

Ich könnte nnn diesen zweiten Hauptteil meiner Skizze schliefsen, und doch bliebe dann ein grofser Teil des Bildes verhüllt — wie schwierig ist es aber, auf so engem Raum einem jeden das Seine zn geben! Im Jahre 1850 hatten die Vereinigten Staaten 23 Millionen Einwohner, 1900 waren es 76 Millionen geworden. Aber das philologische Studinm ist in dieser Zeit um mehr als das dreifache gewachsen. Anch mag es drüben nicht ganz unerfreulich sein, von diesem Wachstum uud von dieser Ausbreitung sich eine Vorstellung zu machen. Wenn ich nun diesen Teil der Übersicht als nomenclator philologornm Americanorum schliefse, so meine ich vor allem die Produktion.

Die American Philological Association zählte am Schlusse ihrer

ersten zwei Jahresversammlungen 1869—70 — die vorbereitende Versammlung hatte 1868 in der New York University stattgefunden — 164 Mitglieder. Gegenwärtig, Juni 1902, sind es 471 Mitglieder; die enorme Weite des Landes allerdings hat es mit sich gebracht, dafs die Mitglieder des ferneren und fernsten Westens eine geordnete Sonderversammlung abgehalten haben. — Anf dem Gebiete der römischen Litteratur (Ansgaben, Besprechung litterarhistorischer Probleme u. dgl.) wären etwa zn nennen: F. F. Abbott (Chicago), Arrowsmith (New York), Ashmore (Union), C. E. Bennett (Cornell), J. B. Carter (Princeton), Fr. T. Cooper (Yonkers), Wm. L. Cowles (Amherst), H. C. Elmer (Cornell), H. N. Fowler (Cleveland), A. E. Gudeman (bis vor kurzem an der Univ. of Pennsylvania), A. Harknefs (Brown), K. P. Harrington (Maine), G. L. Hendrickson (Chicago), F. W. Kelsey (Michigan), C. Knapp (Columbia), Gonzalez Lodge (Columbia), G. T. Lord (Dartmouth), Morris Morgan (Harvard), E. T. Merrill (Wesleyan), W. A. Merrill (California), R. Fairclough und E. M. Pease (Leland Stanford), E. P. Morris (Yale), Tracy Peck (Yale), H. T. Peck (Columbia), B. Perrin (Yale), Miller (Chicago), S. B. Platner (Cleveland), E. G. Sihler (New York University), Rockwood (Bucknell), Drake und Rolfe (Michigan), M. S. Slaughter (Wisconsin), Minton Warren (Harvard), Cl. L. Smith (Harvard), K. Smith (Johns Hopkins), A. West nnd J. H. Westcott (Princeton), R. B. Steele (Vanderbilt), W. E. Waters (New York Univ.), H. d. Wilson (Johns H.), E. Spieker (ebendas.). Auf dem Gebiete der griechischen Litteratur (Ausgaben, litterarhist. Monographien u. s. w.) sind zu nennen: C. W. Bain (Sewanee), J. G. Allinson und T. Manatt (Brown), Bates und Lamberton (Pennsylvania), Brownson und Tidball (City Coll. of New York), D'Ooge (Michigan), Bolling und Carroll (Washington), Earle, Wheeler und Perry (Columbia), Ebeling (Haverford), Fairclongh und Mnrray (Leland Starford), Goodell, Perrin, Reynolds Seymour (verdienter Bearbeiter des Homer) (Yale); Harry (Cincinnati), Prentice und Winans (Princeton), Sachs (Colnmbia), M. W. Humphreys (Metriker, Virginia), D. Holmes (Brooklyn), Capps, Shorey nnd Tarbell (Chicago), Clapp nnd Basore (California), Scarborough (Wilberforce), Morgan, Gulick, Moore, White, Wright, Smyth (als gründlicher Kenner der griechischen Dialekte und der griechischen Lyrik bekannt) (Harvard), Bristol und Sterrett (der sich durch seine Sammlung kleinasiatischer Inschriften rühmlich bekannt gemacht hat) (Cornell), C. E. W. Miller, Gehilfe von Prof. Gildersleeve, bedeutender Metriker (Johns Hopkins), C. F. Smith (Wisconsin), E. G. Sihler (New York Univ.). —

Es folgen nun griechische und lateinische Grammatik, Epigraphik, alte Geschichte, italische Dialekte u. dgl.: Bennett und Elmer (Cornell), Egbert und Lodge (Columbia), Morgan (Harvard), Botsford (früher in Harvard), Buck und W. G. Hale (bekannt durch ausgedehnte Monographien über grammatische Probleme) (Chicago), J. B. Wheeler, zugleich bedeutender Phonetiker (California), Lease (City Coll. of New York), Elwell (Amherst), Perrin und Morris (Yale), H. N. Fowler (Cleveland), Harknefs (Brown), Hemple und Rolfe (Schüler Wölfflins) und Saunders (Michigan), T. M. Paton (ans der Bonner Schule) (Wesleyan), Leach nnd Moore (Vassar), E. W. Fay, bedeutender Phonetiker (Texas) u. a. m.

Viele treffliche jüngere Kräfte müssen ungenannt bleiben, da es an Raum gebricht; ihnen gehört ja die Zukunft. Andere sind nur mit vereinzelten Sachen hervorgetreten. In der Lexikographie, für welche sich neben der Grammatik die Verleger hier zu Lande immer lebhaft interessiert haben, haben wir wohl nicht sehr viel zu verzeichnen. Freund hat bekanntlich Forcellini bearbeitet; Andrews, ein Amerikaner in den vierziger Jahren, hat dann den Freund hier kompiliert: dies Werk hat Charlton T. Lewis in den 70er und 80er Jahren ganz neu und gründlich bearbeitet und einen etymologischen Appendix angefügt. Es verlautet, dafs das Riesenwerk deutschen Gelehrtenfleifses, der Thesaurus auch hier herangezogen werden soll. — Robert P. Keep hat Autenrieths kleines Homerlexikon übersetzt. H. Drisler (gest. 1897) hat lebenslänglich sich mit der Ergänzung und Verbesserung von Liddell und Scotts Griechisch-Englischem Lexikon beschäftigt, zu welchem Goodwin und Gildersleeve wertvolle Beiträge geliefert haben. Von den im letzten Teil des XIX. Jahrh. verstorbenen Gelehrten war wohl F. D. Allen von Harvard der bedeutendste. Er hat sich mit dem archaischen Latein sowie mit griechischen Tragikern und griechischer Grammatik befafst, war auch ein gründlicher Kenner der griechischen Epigraphik — eine Zierde Harvards. Aug. Merriam (Columbia) veröffentlichte nützliche Ausgaben von Abschnitten aus Odyssee und Herodot, ging aber dann fast ganz zur Archäologie über und ist auch in Griechenland gestorben. W. F. Allen (Wisconsin) beschäftigte sich erfolgreich mit römischen Altertümern.

In dem noch übrigen dritten und letzten Teil dieser Skizze wird zu handeln sein von dem klassischen Unterricht in den Vereinigten Staaten, und zwar in seinem Stufengange von unten nach oben.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Dr. Dietrich Türnau, Rabanus Maurus, der praeceptor Germaniae. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik des Mittelalters. München, J. Lindauer. 1900. 8°. 72 S. Mk. 0,80.

Es kommt dem Verfasser dieses Buches vor allem darauf an, die pädagogische Bedeutung des gelehrten Abtes von Fulda und späteren Erzbischofs von Mainz zu erweisen, die in neuerer Zeit von H. Schiller in seiner Geschichte der Pädagogik und anderwärts etwas in Zweifel gezogen worden ist. Da es Türnau aber ziemlich schwer fällt, für seine Behauptung Thatsachen anzuführen, so sucht er durch Stellen in Rabans Schriften den Beweis dafür zu erbringen. Ist es nun schon an sich eine bedenkliche Sache, lediglich aus dem Umstande, dafs jemand etwas geschrieben hat, folgern zu wollen, er habe auch demgemäfs gehandelt, so ist dies in ganz besonderem Mafse bei einem Schriftsteller wie Raban der Fall, dessen Bücher im wesentlichen Kompilationen aus älteren Werken sind, wie dies eben erst wieder Knöpfler in seiner Ausgabe von Rabans De institutione clericorum ll. III nachgewiesen hat Von Förderung der Wissenschaft aber kann bei solcher Arbeitsweise nicht die Rede sein. Dabei fehlt es nicht an Versehen und Druckfehlern, die manchmal recht störender Art sind, z. B. wenn es S. 16 vis doctus, S. 24 exerptio statt excerptio, S. 51 conversantens statt conversantes, S. 68 erzeugen statt bezeugen und 1840 statt 840 heifst; auf S. 23 fehlt Anmerkung 6, auf die im Texte verwiesen ist, und S. 25 wird 'aus der Georgica' citiert u. s. f. P. Stötzner.

O. Heilig, Allemannische Gedichte von J. P. Hebel auf Grundlage der Heimatmundart für Schule und Haus herausgegeben. Heidelberg, K. Winters Verlagsbuchhandlung, 1902, 137 S.

Die vorliegende Ausgabe 28 allemannischer Gedichte Hebels beruht auf dem kritischen Texte C. Behaghels (Deutsche Nationallitteratur, herausgeg. von J. Kürschner). Sie bietet neben der Schreibweise des Dichters eine leicht fafsliche phonetische Darstellung, die den Leser in stand setzt, die Gedichte so zu lesen, wie sie nach dem Heimatsdialekte Hebels in Wirklichkeit zu lesen sind; und zwar findet man beide Textformen nebeneinander gestellt, so dafs sie sich bequem vergleichen lassen. Voraus geht eine Abhandlung über die Mundart von Hausen im badischen Wiesenthale (S. VII—XV), deren Eigentümlichkeiten mit Sachkenntnis auseinandergesetzt werden; beigegeben sind ferner Anmerkungen und ein Wörterverzeichnis (S. 129—137).

Den meisten Wert hat die Ausgabe für die, denen die Besonderheiten der oberdeutschen Mundart Hebels nicht geläufig sind; jedenfalls werden es aber alle Freunde dieser herrlichen Gedichte dem Herausgeber Dank wissen, dafs er ihnen einen so mundgerechten Text in die Hand giebt. Überdies ist der Index, der die charakteristischen Ausdrücke des Dialektes herausheht, wohl geeignet, zu Studien über den Wortschatz der allemannischen Mundart anzuregen. Da lernen wir Zusammensetzungen kennon wie dunders-nett, sehr nett, Zusammenziehungen wie Hampfel, eine Hand voll und Mumpfel, den Mund voll, Verstümmelungen wie Ilge für Lilie und Äcke für Nacken, onomatopoetische Schöpfungen wie Hurlihaus für Kanone (vgl. A. Grün, der letzte Ritter: Max von Kufstein: 'Schickt doch einmal den Weckauf mir und den Purlepaus) und syntaktische Unterscheidungen wie die Zeit = Zeit, das Zeit = Uhr, die Luft = Luft, der Luft = sanfter Wind. Auch liest man hier Gebilde, die in der nhd. Schriftsprache entweder verloren gegangen (vgl. gumpen, hüpfen = mhd. gumpen, das Stammwort von Gimpel, älter Gümpel) oder volksetymologisch entstellt sind wie Wetterleich = Wetterleuchten (mhd. wëterleich, Blitz, von mhd. leichen, tanzen, hüpfen).

Wünschenswert wäre für eine zweite Auflage, dafs öfter die nhd. Form danebengestellt würde, z. B. neben schellewerche, öffentliche Arbeit strafweise verrichten, scharwerken von mhd. scharwerc, Frondienst; ebenso bei Fremdwörtern die Grundform, z. B. bei Basseltang, Kurzweil, französisch pour passer le temps, und bei Fatzenetli, Sacktuch, ital. fazzoletto, Taschentuch, sowie

dafs gelegentlich auch andere Winke zum leichteren Verständnis gegeben würden; so konnte bei Volkspiel = Volksspiel, Volkshaufen in Bewegung, auf Geldspiel (Goethes Götz 2), Kirchspiel, Federspiel und andere Bezeichnungen einer zusammengehörigen Menge hingewiesen werden. Aber auch ohne solche Fingerzeige wird man die vorliegende Ausgabe mit Vergnügen und Vorteil benutzen; sie kann daher allen Freunden des grofsen allemannischen Dichters warm empfohlen werden. O. Weise.

Gymnasialdirektor Schulrat Drewes, Reiseeindrücke von Kunst und Leben in Italien. Wissenschaftliche Beilage zum Programm des Herzoglichen Gymnasiums. Helmstedt, 1. Teil 1901, 2. Teil 1902. 4°.

Professor Dr. Schaefler, Römische Herbsttage (1899). Reiseerinnerungen und Tagebuchblätter. Programm des Königl. Gymnasiums. Rosenheim 1901. 8°.

Oberlehrer Dr. Koch (Zittau), Eindrücke vom letzten archäologischen Herbstkursus in Italien. Vortrag, gehalten auf der zehnten Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins (siehe Bericht über diese Versammlung, Leipzig 1900 S. 19 f.).

Alle drei in der Überschrift genannten Veröffentlichungen haben Schulmänner zu Verfassern, die 1899 am 9. archäologischen Herbstkursus in Italien teilgenommen haben. Gegen diese ganze Einrichtung waren kurz vorher ziemlich heftige Angriffe von Knoll (vgl. in den Blättern für bayrisches Gymnasialwesen Bd. 34, 1898, S. 411 f.) gerichtet worden, ja sie war von ihm ziemlich direkt als eine verfehlte bezeichnet worden. Gegen ihn wendet sich der Kochsche Vortrag mit grofser Entschiedenheit und betont nachdrücklich, dafs diese Herbstkurse schon sehr viel Segen gestiftet haben und jedenfalls das, was man bei ihrer immerhin kurzen Dauer von etwa sechs Wochen von ihnen verlangen kann, in ausreichendem Mafse leisten. Ich kann als Teilnehmer desselben Kursus dem nur aus vollster Überzeugung beistimmen. Freilich ist die stillschweigende Voraussetzung für einen wirklichen, dauernden Nutzen die, dafs die einzelnen Teilnehmer möglichst gut vorbereitet die Reise antreten und vom Italienischen wenigstens die allerersten Elemente sich angeeignet haben; womit es allerdings, zum Teil wenigstens, etwas haperte. Eine weitere Voraussetzung ist die, dafs alle offene Augen und offene Herzen mithringen, letztere nicht nur für das schöne Land mit seinen Kunstschätzen und Altertumsresten, sondern auch für die Genossen. Unser Giro zeichnete sich, auch nach dem Urteile der ihn leitenden römischen Herren, glücklicherweise durch eine besondere Harmonie aus. Ist das freilich nicht der Fall und kommen sogar ernstere Meinungsverschiedenheiten zwischen den Teilnehmern vor, so geht allerdings ein Hauptreiz dieser Vereinigungen verloren, den sie gerade dadurch gewähren, dafs sie aus Amtsgenossen aus den verschiedensten Teilen Deutschlands zusammengesetzt sind. Im allgemeinen, das kann man unbedenklich sagen, haben sich diese Kurse, von denen in diesem Herbste bereits der zwölfte stattfindet, durchaus bewährt und eingebürgert. Auch in der deutschen Kolonie in Rom gehört das Eintreffen der 'Geisterkarawane' zu den ersten Anzeichen der beginnenden Saison.

Wie vielfache Anregung die Teilnehmer mit nach Hause bringen, das wird manche Unterrichtsstunde, von der nichts an die Öffentlichkeit dringt, beweisen, davon legen aber ein öffentliches Zeugnis, abgesehen von dem Kochschen Vortrag, die in der Überschrift genannten Programmabhandlungen ab. Das erste Heft von Drewes behandelt Verona und Venedig, zwei Städte, die naturgemäfs nicht im Programm des Herbstkursus enthalten sind, das zweite Bologna und Florenz, wo der Kursus einsetzt. Der Verfasser beabsichtigt jedoch nicht, sich auf die Altertümer zu beschränken, sondern seine 'Eindrücke und Beobachtungen zu schildern und unter Verzicht auf Vollständigkeit das auszuwählen, was ihm in der Erinnerung besonders lebendig geblieben ist, so weit es ihm charakteristisch für Leben und Kunst, für einst und jetzt erscheint'. Insofern erhält man ein treueres Bild von der Thätigkeit des Kursus durch die Abhandlung von Schaefler: sie beginnt mit der Ankunft in Rom am 8. Oktober und behandelt in anregender Weise den ganzen dortigen Aufenthalt. Sie schildert nicht nur die gemeinsamen Studien unter der Leitung der Herren Petersen und Hülfsen, sondern berichtet auch, in welch trefflicher Weise der Verfasser die freien Tage zur Ergänzung und Vertiefung benutzt hat. Künftige Teilnehmer des Kursus werden dieses Schriftchen mit Nutzen bei ihrer Vorbereitung benutzen können. [1]) Einen einzelnen Tag des 9. Kursus,

[1]) Dasselbe gilt auch von dem schon früher erschienenen den 5. Kursus behandelnden Schriftchen von Ballin, Italienische Herbsttage (Dessau, Friedrichs-Gymnasium 1897).

den glänzend gelungenen Ausflug auf der via Appia, beschreibt in seiner anschaulichen Weise auch Kaemmel in den Grenzboten 1900, 1. Quartal S. 344 f. (= Herbstbilder aus Italien und Sizilien S. 102 f.).

Theodor Opitz.

Deutsche Erde. Herausgeg. von Prof. Paul Langhans. Gotha, Justus Perthes.

Die nationale Erziehung des kommenden Geschlechts ist vielleicht die schwierigste, jedenfalls die verantwortungsvollste Aufgabe des deutschen Hauses und der deutschen Schule. Mit Sedandeklamationen, mit oratorischen Leistungen überhaupt ist da herzlich wenig gethan. Die Phrase kann eben, wie überall, so hier vor allem nur eine gewisse dekorative Bedeutung beanspruchen. Im übrigen ist sie wertlos, ja in ethischen Dingen — und dazu gehört doch auch die nationale Erziehung — geradezu gefährlich. Man mag ja wohl mit solchen Mitteln den leicht empfänglichen, der Autorität noch willig hingegebenen jugendlichen Gemütern so etwas wie eine Gesinnung auf eine Weile suggerieren. Aber eine Gesinnung, die den unvermeidlichen Zusammenbruch des Autoritätenglaubens überdauern, die der eigenen und jeder fremden Skepsis stand halten soll, die mufs auf selbstgewonnener Überzeugung ruhen. Und so kann auch eine wurzelechte und sturmfeste nationale Gesinnung nur erwachsen aus dem Grunde völliger Vertrautheit mit dem nationalen Wesen, seinem geschichtlichen Werden und seinem heutigen Sein. Wer also nationale Gesinnung in der deutschen Jugend wecken und wachhalten will, mufs dies beides ihr mitzuteilen oder doch zugänglich zu machen streben: die Kenntnis der deutschen Geschichte — der wahren und vollen Liebes- und Leidensgeschichte des deutschen Volkes, wie sie leider in der festlichen Beleuchtung einer allzu optimistischen Teleologie nicht immer tief und ergreifend genug sich darstellt — und die Kenntnis des deutschen Lebens der Gegenwart in seiner ganzen Weite und Wurzelung, in all seinen tausendfältigen Bedingnissen, Beziehungen und Aussichten, mit all seinen Posten auf dem Soll und Haben des Lebens von heute und morgen.

Mag nun für das erste in deutschen Schulen wohl auch bisher schon leidlich gesorgt sein — um das zweite steht es jedenfalls oft noch recht kümmerlich. Und wen wollte das bei einiger Überlegung besonders wundern! Woher soll denn auch der mufsearme Schulmeister selber erst diese Kenntnis schöpfen, die im raschen Wechsel der Dinge täglich neu gewonnen sein will? Kann er die Flut von Zeitungsaufsätzen, Abhandlungen, Denkschriften, Statistiken, von volkswirtschaftlichen und politischen, geschichtlichen und geographischen Arbeiten verschiedenster Art und Erscheinungsform, in denen der Gewinn der einschlägigen Forschungen an den Tag tritt, auch nur übersehen, geschweige denn für seine Zwecke ausnutzen? — In der That, hier war ein Bedürfnis zu befriedigen, das in diesen Zeiten unserer nationalen Wiedergeburt — und Gott gebe, dafs sie erst begonnen! — sich von Tag zu Tage stärker geltend machen mufste. Eine grofse Inventur alles dessen, was wir von unserem Volkstume allerorten und allerzeiten bisher wissen und nicht wissen — die that uns wirklich not, uns Lehrern am meisten. Jeder ernste und wohlvorbereitete Versuch zur Ausfüllung jener Lücke kann deshalb nur mit aufrichtiger Befriedigung begrüfst werden und darf auch im Rahmen einer pädagogischen Zeitschrift wohl besonders vermerkt werden. Einen solchen Versuch aber — und gewifs einen recht ernst zu nehmenden — haben wir jetzt in Professor Paul Langhans' junger Zeitschrift 'Deutsche Erde' vor uns, deren 1. Heft im Mai d. J. aus dem Verlage von Justus Perthes in Gotha ans Licht der Öffentlichkeit trat.

Die erste Nummer einer neuen Zeitschrift darf mehr versprechen, als sie selber zu erfüllen im stande ist. Was das uns vorliegende 1. Heft der 'Deutschen Erde' und die beigefügte Einladung zum Bezuge verspricht, ist viel. Die neue Zeitschrift soll 'eigne Aufsätze sowie fortlaufende Berichte bringen über neuere Forschungen und Arbeiten auf dem Gebiete deutschen Volkstums, unterstützt von Karten innerhalb und aufserhalb des Textes'. Ferner soll 'das gesamte, so weit verzweigte Schrifttum der Deutschkunde aller Erdteile von Fachleuten besprochen werden'. An Mitarbeitern werden uns an die zweihundert namentlich aufgeführt, darunter gar manche Namen, 'die unter die Sterne gesetzt sind'. Wir finden die Namen von etwa neunzig Universitätsdozenten, wovon ungefähr zwei Drittel auf die Universitäten des Deutschen Reiches entfallen, während von den übrigen Herren etwa ein Dutzend an österreichischen, ebensoviele an Hochschulen der Schweiz, Belgiens und der Niederlande wirken; selbst die Vereinigten Staaten von Amerika sind vertreten. An die Universitätslehrer reihen sich etwa vierzig Gelehrte, die an Bibliotheken und Museen thätig sind oder überhaupt keine öffentliche Stellung einnehmen, ferner un-

gefähr ebensoviele Leiter und Lehrer höherer Schulen. Der Rest verteilt sich auf Geistliche, Juristen, Ärzte, Nationalökonomen und Männer der kolonialen Laufbahnen. In der That: 'Vertreter aller Wissenschaften, jeder politischen und religiösen Richtung, der verschiedensten Staatsangehörigkeit' sehen wir bereit, 'ihre wissenschaftliche Arbeit in den Dienst der Deutschkunde zu stellen'.

Und was will nun diese neue Wissenschaft der Deutschkunde sein? — 'Die Geographie des deutschen Menschen und seiner Kultur', antwortet uns der Herausgeber, und als Gegenstand ihrer Forschung bezeichnet er 'das Werden, Wachsen und Wandern des deutschen Volkes und die Ausbreitung seiner geistigen und sachlichen Kultur auf der ganzen Erde'. Verstehen wir ihn recht, so gilt es ihm also in erster Linie, eine ebenso umfassende wie eindringende Anschauung von dem gegenwärtigen Stande des gesamten Deutschtums zu erarbeiten, soweit es in räumlicher Verteilung über die Erde sich erfassen und darstellen läfst; sodann aber einerseits den Ursachen eben dieser räumlichen Erscheinung des heutigen Deutschtums nachzuforschen und anderseits aus dieser selben räumlichen Ausbreitung nachzuweisen, an welchen Stellen der Erdoberfläche das Deutschtum von heute sich in Berührung und Wechselwirkung mit diesem oder jenem fremden Volkstume befindet; wo sich ihm die Möglichkeit aussichtsvoller Erweiterung oder die Notwendigkeit entschlossener Verteidigung seines Einflufsgebietes auf dem einen oder anderen Felde der Kulturarbeit und nationalen Geltung eröffnet. Durch die nationale und zugleich geographische Begrenzung ihrer Aufgaben also bestimmt sich Begriff und Umfang der neuen Disziplin.

Die Aufsätze, die das uns vorliegende 1. Heft der 'Deutschen Erde' enthält, mögen wenigstens eine Andeutung davon geben, wie sich der Herausgeber der neuen Zeitschrift die Ausführung seines grofs angelegten Planes denkt. Wir finden folgende, durchweg nur kurze Arbeiten. Otto Bremer erörtert die Frage, ob die Staatsgrenze des Deutschen Reiches gegen die Niederlande und Belgien eine Sprachscheide bilde. Heuri Tollin giebt eine Übersicht über Zahl, Entstehungszeit und geographische Verteilung der französischen Kolonien im Deutschen Reiche. Raimund Kaindl berichtet über die Deutschen in der Moldau und Bukowina vom XIV. bis zum XVII. Jahrh. Alfred Funke belehrt uns über Zahl und Stellung der Deutschen in Rio Grande do Sul. Gustav Lenz beginnt eine Übersicht über die deutschen Schulen im Auslande, zunächst in Europa. Paul Langhans selbst stellt eine deutsche Gewinn- und Verlustliste für Nord-Schleswig auf das Jahr 1901 auf, Johannes Zemmrich thut dasselbe für Österreich. Theobald Fischer endlich handelt von den Deutschen in Marokko, Karl Martin von denen in Chile. Dazu tritt ein Litteraturbericht von 42 Nummern, der — Referat und Kritik glücklich verbindend — in gedrängtester Form die verschiedenartigsten neueren Erscheinungen aus dem weiten Gebiete der Deutschkunde uns vorführt.

Es kann hier nicht unsere Absicht sein, auf Einzelheiten einzugehen. So viel wird man auf Grund des im 1. Heft der 'Deutschen Erde' Gebotenen schon sagen dürfen: die neue Zeitschrift empfiehlt sich gerade dem Lehrer durch mehr denn eine nicht eben häufige Eigenschaft. Das ist zunächst und vor allem die so seltene Vereinigung lebhaften nationalen Empfindens mit strengster wissenschaftlicher Kritik und Objektivität, die sie von ihren Mitarbeitern fordert. Sodann die knappe und klare Form, in der eine reiche Fülle genauen Wissens hier geboten wird. Weiter die überaus praktische Art, wie der Herausgeber als Kartograph von Fach auch wichtigere Einzelheiten durch beigefügte kleine Kartenskizzen in einem Blicke zu veranschaulichen weifs. Endlich — trotz des Normaletats mit allen Nachträgen ein nicht genug zu schätzender Vorzug — der rührend billige Preis von 6 Mk. für 6 Hefte solchen Umfangs und Inhalts!

Kurz, wenn die Folge einigermafsen hält, was der Anfang verspricht, so sehen wir hier den Stapellauf eines kleinen, aber seetüchtigen Fahrzeuges mit einem erprobten Führer, auserlesener Bemannung und einer wertvollen, dicht verstauten Fracht, über dem die Flagge schwarz-weifs-rot — oder, wenn ihr lieber wollt, schwarz-rot-gold — lustig und tapfer in die Winde flattert. Wünschen wir ihm von Herzen gute Fahrt!

Carl Reichardt.

Digitized by Google

ERWIN ROHDE

Von Otto Immisch

Die Biographie Rohdes von Otto Crusius[1]), seinem Amtsnachfolger in Tübingen wie Heidelberg, erscheint nicht umsonst als 'Ergänzungsheft' zu der ein Jahr zuvor veröffentlichten Sammlung von Rohdes 'Kleinen Schriften'. Sie bietet den Lesern Rohdes, soweit sie den merkwürdigen und bedeutenden Menschen nicht persönlich gekannt haben, die Möglichkeit — nach einem Ausdruck Rohdes —, aus dem *εἴδωλον* seiner Werke auf den Glanz der *ἰδέα* zurückzuschliefsen und die belebende Kraft nachzuempfinden, mit der sie einst den Schaffenden beseelte. Den inneren und persönlichen Zusammenhang dieses Geistes und seiner Entwickelung kennen zu lernen ist um so wünschenswerter, als uns Rohdes wissenschaftliche Schriftstellerei den ungewöhnlichen Ausnahmegeist wohl überall spüren läfst, aber Rohde war, wenn von irgend etwas, ganz besonders weit entfernt von dem Bedürfnisse, die Heiligtümer seines Herzens bei jeder Gelegenheit zur Schau zu stellen. Erst durch die Biographie wird uns wie vieles Einzelne, so namentlich die Gesamtstimmung verständlich, die in seinen gröfseren Werken sich fühlbar macht, so z. B. auch jenes persönlichste Empfinden, das einem eigenen, schmerzlichen Erlebnis entsprungen, im 'Griechischen Roman' den 'geschichtlichen Text wie eine weiche, dunkle Melodie begleitet' (S. 83).

Aber nicht nur des Dankes philologischer Leser darf Crusius gewifs sein. Das Interesse des Buches reicht weiter; nicht so sehr, weil Rohde mit seinen beiden Hauptwerken über die Zunft hinausgewirkt hat, sondern vor allem wegen der darin enthaltenen Darstellung seines Verhältnisses zu Nietzsche. Diese Freund-

[1]) Erwin Rohde, Ein biographischer Versuch von O. Crusius. Mit einem Bildnis und einer Auswahl von Aphorismen und Tagebuchblättern Rohdes. Tübingen und Leipzig, J. C. B. Mohr, 1902. VI, 296 S. — Rohde ist am 9. Oktober 1845 in Hamburg als Sohn eines Arztes geboren. Er war 1852—1859 Zögling des Stoyschen Institutes in Jena, 1860—1865 des Johanneums in Hamburg, zuletzt in dem damals bestehenden akademischen Anhängsel der Anstalt. Ullrich, Herbst, Classen, Petersen wirkten in dieser Zeit auf ihn ein. Seine Universitätsstudien betrieb er in Bonn, Leipzig und Kiel: neben den Lehreinflüssen Ritschls, Ribbecks, v. Gutschmids u. a. beginnt die entscheidende Freundschaft mit dem fast genau ein Jahr älteren Nietzsche. Nach der Promotion in Kiel (1869) folgt eine Studienreise nach Italien, 1870 die Habilitation und 1872 das Extraordinariat in Kiel. Die Meisterjahre akademischer Thätigkeit widmete er Jena (1876—1878), Tübingen (bis 1885) und nach der kurzen Leipziger Episode (1886) Heidelberg, wo er am 11. Januar 1898 gestorben ist.

schaft ist, wie man deutlich sieht, in Rohdes Leben wirklich das 'centrale Ereignis' gewesen, und Crusius hat dementsprechend diesem wichtigen Punkte besondere Sorgfalt zugewendet und nicht nur die Schriften Nietzsches selber, sondern auch die schon so umfängliche Litteratur über Nietzsche durchgearbeitet; er hat vor allem ein reiches briefliches Material herangezogen und ausgenützt, das für die Kenntnis Nietzsches[1]) nicht minder förderlich ist wie für die Kenntnis Rohdes. Wir hören, wie harmonisch zunächst die beiden Seelen zusammenklingen, wir fühlen die nahende Entfremdung, wir sehen sie eintreten und doch die Gedankenwelt aus den Tagen der geistigen Gemeinschaft über den Bruch hinaus bei Rohde lebendig fortwirken; wir freuen uns, wie er der Person des Freundes überhaupt und ohne jede Einschränkung die Treue wahrt, und finden ihn tief ergriffen von der Katastrophe des Unglücklichen: 'Diese Erfahrung, den tiefsten und reichsten Geist, der einem begegnet ist, im Wahnsinn und in die Unzulänglichkeit seiner Wahnwelt verschwunden zu wissen — das klingt immer wieder auf in einem mit einem unbeschreiblich traurig machenden Totenglockenklang' (S. 177).

Auch sonst hat Crusius das Lebensbild Rohdes im wesentlichen aus Briefen, mündlichen Berichten und ähnlichen Quellen gewonnen: der Familien-, besonders aber der Freundeskreis hat das Material beigesteuert, während Crusius selbst erst 1893 mit Rohde persönlich zu verkehren Gelegenheit gehabt hat (S. 193). Es ist begreiflich, dafs die Stimmen von solchen, die dauernd und enge mit Rohde verbunden waren, über den erreichten Grad von Lebenswahrheit geteilt sein mögen. Die Intimen vermissen ja selbst vor Porträts von Meisterhand oft den und jenen ihnen subjektiv vertrauten Zug. Uns andere berührt das um so weniger, als Crusius überall, wo es irgend anging, Rohde selber das Wort gegeben und den reichlichen Mitteilungen aus seinem Briefwechsel eine Auswahl der 'Cogitata' hinzugefügt hat: so nannte Rohde eine von ihm in der Studentenzeit begonnene und bis in die Jenaer Jahre fortgeführte Aufzeichnung von allerhand Reflexionen und Stimmungen, ein für seine innere Entwickelung höchst belehrendes Dokument. Hat der Leser infolgedessen fast überall die Sicherheit des Selbstzeugnisses, so ist anderseits kaum notwendig hervorzuheben, dafs trotz solcher Anlage des Buches Crusius' Eigenleistung keineswegs zurücktritt. Was es überhaupt heifst, ein Lebensbild aus Briefen zu gewinnen, und wieviel Kunst und Takt in diesem besonderen Falle auf die Auswahl, Gruppierung und Gliederung der Thatsachen verwendet ist, tritt uns allenthalben deutlich entgegen. Man kennt ohnehin des Verfassers leichte und glückliche Hand, die Vielseitigkeit seines Geistes und seine geschmackvolle Schreibart, die sich hier namentlich in der Kunst bewährt, den sensitiven Untergrund der dargestellten Gedankenwelt in feinen Schwingungen zu erhalten und diese auf die Empfindung des Lesers zu übertragen. Wie schön sagt er z. B. dort, wo er von der

[1]) Interessant sind in dieser Beziehung namentlich die Erörterungen über das Mafs des Einflusses von P. Rée. Eine Klarstellung des Verhältnisses zwischen Nietzsche und Burckhardt, seit der 'Griechischen Kulturgeschichte' besonders dringlich, wird auch von Crusius als notwendig bezeichnet (S. 157).

inneren Trennung zwischen Rohde und Nietzsche zu erzählen hat (S. 160): 'Ganz allmählich waren sie sich fremd geworden in ihrer Lebensstimmung, in den aus der eigensten Erfahrung heranswachsenden letzten Überzeugungen und Hoffnungen. Sie rufen sich, wie zwei einsame Wanderer, immer wieder einen Signalruf zu und merken, dafs ihre Wege sie doch weiter und weiter auseinander führen. Schliefslich verstehen sie sich nicht mehr.' Und doch hat auch Rohde noch 'zu jenem Zuge grüfsender Gestalten gehört, der im Dämmerlicht der nahenden Umnachtung am Geiste des Einsamen vorüberschwebte'.

Der Höhepunkt des Geleisteten ist natürlich in der fachmännischen Beurteilung und Beleuchtung zu erkennen, mit der Crusius die philologische Entwickelung seines Helden begleitet, nach der so verwandten Richtung seiner eigenen Studien der berufenste Kritiker, den sich Rohde wünschen konnte, und infolgedessen auch durchaus frei von blinder Bewunderung, wie er denn z. B. (S. 184 ff. 202) hinsichtlich des Problems des Orgiasmus Nietzsches Ansicht vor der Rohdeschen den Vorzug gieht. Hier sei auch auf die interessanten Mitteilungen aus Rohdes Korrespondenz mit Usener, Ritter und Gomperz über Platonische Fragen hingewiesen (S. 277 ff.) durch welche die in der 'Psyche' (II² 265 ff.) skizzierte Ansicht über die Republik helenchtet wird. Annehmbar ist freilich Rohdes Analyse mit nichten.

Man hat gesagt, das Lebensbild Erwin Rohdes sei von paradigmatischer Bedeutung. Dies kann wohl nur mit einem starken Vorbehalte gelten. Es ist Rohde nie gelungen, jene Harmonie zwischen seiner Wissenschaft und seinem Menschentum zu erreichen, durch welche allein ein Gelehrtenleben vorbildlich zu werden vermag. Er war, wenn einer, aus der Zahl der *κηρϊτρεφέων ἀνθρώπων*. Auch er hatte, wie er es von Kleist sagt (S. 239), ein schweres Herz, das die Trübseligkeit der Welt in die dunkle Tiefe zurückzog. Das Leben war ihm kein Fest, und seine Musen waren nicht die Homerischen — *ἀναθήματα δαιτός*, sondern eher die Musen Hesiods: *λησμοσύνη τε κακῶν ἄμπαυμά τε μερμηράων*. Und dieses nicht etwa wegen der Ungunst äufserer Verhältnisse: die Hemmnisse und Leiden seines Lebens trug er in der eigenen Brust. Ihrer Herr zu werden ward ihm schwerer gemacht als andern, und so ist er ihrer auch niemals dauernd Herr geworden. Eine ungewöhnliche Reizbarkeit und die Unfähigkeit die kleinen Nichtigkeiten des Lebens sich hinreichend zu assimilieren, machten ihn 'schneidend und hart' im Verkehr. 'Ich fühle es tief und oft: durch diese Art habe ich mich um den eigentlichen Reiz des Lebens gebracht.' Oder, wie er sich an derselben Stelle (S. 110; vgl. auch S. 95) charakterisiert: 'Niemand kann über seinen Schatten springen, und mir hängt ein ganz absonderlicher Schatten an, ein eigentümliches Gemisch von Menschenscheu und Mifstrauen in mir selbst, das mich stets mit der Furcht lähmt, zudringlich zu werden, und sich endlich mit einem fatalen Hang, nur in der Phantasie zu leben, so eng verbündet hat, dafs ich nun zwar die umgebende Menschheit in der Phantasie sehr deutlich und mit vielem Anteil auffasse, oft aber nach aufsen auch nur einen Finger zu rühren mich gehemmt fühle. Ein absurder Zustand! durch den man mitten unter Menschen wie in

eine mitwandelnde Mönchszelle eingekapselt und isoliert herumgeht und auch an Menschen, denen man sich enger anschliefsen möchte, nicht näher herankommt.' Und doch, wieviel Zartheit des Empfindens verbarg sich hinter der harten und verschlossenen Art! Mit echtem Herzenstakt bemüht er sich vor dem selber leidenden Freunde seine Pein und seine Verstimmungen zu verbergen. Und fand er verwandte oder gleichgestimmte Seelen, so vermochte er mit seinem verborgenen Feuer gar wohl zu erwärmen. Der Ausdruck stammt aus einer schönen Charakteristik Ribbecks (an Ritschl; vgl. Otto Ribbeck, ein Bild seines Lebens, 1901, S. 275): 'Ich habe einen Zug zu einsamen, stolzen Menschen, und dies pafst auf Rohde, den ich nehme, wie er ist, als einen sui generis, der mich mehr interessiert als eine ganze Horde sogenannter liebenswürdiger, kieselglatter Weltmenschen. Nicht als ob ich in seine rauhen oder schroffen Kanten gerade vorzugsweise verliebt wäre — aber ich toleriere sie als natürliche Krystallisationen seines edlen, gediegenen Kerns, und sein verborgenes Feuer wärmt mich. Es ist aber immer ein grofser Fehler, dafs er es nie verstanden zu haben scheint, Dir die geniefsbarere Seite seiner Persönlichkeit zu zeigen. Hättest Du ihn, wie ich, nicht in Leipzig, sondern gleichsam unter vier Augen, wie in Kiel, kennen gelernt und unter solchen Verhältnissen mit ihm verkehrt, so würdest Du auch anders über ihn denken. Auf den Geschmack der sogenannten Gesellschaft gebe ich gar nichts. Als ich von dort abfuhr, standen ihm im Gefühl völliger Vereinsamung die hellen Thränen im Auge.'

Gewifs darf man es paradigmatisch nennen, dafs Rohde zu den wenigen Gelehrten gehört hat, die Persönlichkeit besitzen und sie festzuhalten wissen in ihrer Lebensführung wie in der Art ihres Forschens und Darstellens, aber die Mischung seines Charakters war doch wohl eine solche, dafs, wie er selbst unter ihm geradezu litt, sicherlich auch er selbst seine Vorbildlichkeit geleugnet haben würde.

Die Bedeutsamkeit von Rohdes nunmehr offen vor uns liegender innerer Entwickelung möchten wir vielmehr, abgesehen von dem positiven Ertrag seiner Werke, von dem hier nicht zu handeln ist, in den folgenden Hauptpunkten beschlossen sehen.

Auch Rohde hat, als er begann sich der Philologie zu widmen, dies zunächst im Geiste des mit der Romantik eng verschwisterten Neuhumanismus getan. Dieser Humanismus trug zwar, eben in Folge jener Verschwisterung, den Keim der geschichtswissenschaftlichen Entwickelung von Haus aus in sich, aber zunächst auch nur den Keim. Noch überwog die eigentlich humanistische Auffassung, der viel berufene Klassizismus, der freilich mit nichten, wie man heute seine Gegner vielfach aburteilen hört, identisch war mit einer öden Nachahmung. Rohde hat die notwendige Entwickelung vom Humanismus zur Historie ehrlich in sich vollzogen, sich aber wohl gehütet, die Kontinuität zu unterbrechen und von einem Extrem unvermittelt ins andere zu springen. In Kiel, wohl mehr noch unter v. Gutschmids Einfluss als unter dem der englischen Positivisten 'mit ihrem gräfslichen *common sense*-Stil' (S. 66), beginnt

bei ihm die Wendung. Noch zögert er und spottet: 'Nun hitte ich einen, ich und Historie!' (S. 23). Er argwöhnt in der historischen Deduktion ein Mittel, womit die Jetztzeit (diesen Ausdruck gehraucht er spöttisch) sich der Dankbarkeit und der staunenden Verehrung gegenüber dem Genius zu entschlagen versuchen wird (Cog. Nr. 20). Die 'volle Historisierung' und die 'wirkliche Kulturbedeutung' der philologischen Studien sind ihm zwei durchaus voneinander geschiedene Dinge (Cog. Nr. 47 nnd 58), und gelegentlich fällt wohl gar ein Kraftwort: 'Der Teufel hole das «historische Begreifen» grofser Genien!' (Cog. Nr. 49). Zumal unter dem Einflufs von Nietzsches 'Unzeitgemäfser Betrachtung vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben' nennt er es einen unsinnigen Widerspruch, die klassische Philologie zu einer rein historischen Wissenschaft im modernsten Sinne zu 'degradieren' und ihr in den Gymuasieu dennoch einen Vorzug vor anderen 'reinen' Historien einräumen zu wollen (S. 70). Man sieht, es ist Rohde hart genug angekommen, sich von der humanistischen Wertung des Altertums zu befreien: aber er hat gleichwohl die Notwendigkeit dieser Befreiung immer sicherer erkannt und sie demgemäfs auch an sich selher vollzogen. Schon im 'Roman' erscheint infolge der ausgedehnten Berücksichtigung der vergleichenden[1]) Märchen- und Novelleuforschung die antike Litteratur in ihrem welthistorischen Zusammenhange. 1882 aher schreiht er an Rihbeck (S. 136): 'Ich lehe an mir selhst, nnd eben gerade an meinen Kollegien, die allmähliche Umarheitung der ästhetischen und ahsoluten Schätzung des Altertums iu die historische nnd relative durch, die ja den Gang unserer Disziplin, freilich schon lange, ehe ich überhaupt anfing, hezeichnet hat: ich hereue es kaum, persönlich mit der altmodischen, ästhetischen Schätzung angefangen zu haben, aher nun mufs ich stückweise die alte Haut mehr und mehr ahlegen; das macht Arbeit nnd Mühe.' Crusins vermntet wohl mit Recht, dafs 'die von Schulphilosophemen geschwängerte Lnft' des 'schwäbischen Philosopheneldorados' durch eine Art Reaktion die immer noch zögernde Entwickelung des historischen Triebes in dem Tühinger Philologen beschleunigt hat. In der That erkaltet bei Rohde die philosophische Begeisterung von nun an merklich. Während Nietzsches Spruch lautete '*philosophia facta est, quae philologia fuit*', traten bei Rohde — und gewifs ist dies einer der Gründe ihrer innerlichen Trennung — deutliche Anwandlungen jener Skepsis zu Tage, die dem Historiker in philosophischen Dingen notwendig zu eigen wird. 'Ich fürchte immer, dafs die *φιλοσοφία minus in sinu habet quam fronte promittit*: schon mancher hat es so erfahren', schreibt er 1884 an Coust. Ritter (S. 137). Was diese Schwenkung von Philosophie zur Historie hesagen will, kann man sich am hesten verdentlichen, wenn man die noch ganz im Banne des philosophischen Pessimismus stehenden Anschauungen der Cogitata über den Unsterhlichkeitsglauhen (Nr. 53; vgl. S. 251) vergleicht mit der historischeu Aualyse desselben Phänomens in der 'Psyche'. Wie entschieden aher

[1]) Das Verdienst, dieser Methode die Bahn gebrochen zu haben, wird S. 81 von Crusius doch in etwas zu weit gehender Weise Rohden zugeschrieben, namentlich im Vergleich mit Usener; vgl. S. 44 und die Einschränkung S. 270.

und wie energisch die neue Orientierung sich durchsetzte, lehrt der jetzt sehr ernsthaft erwogene Plan einer Griechischen Kulturgeschichte (S. 135). Auch die der Historie unvermeidlich zugesellte Begleiterscheinung positivistischer Neigungen stellt sich gleichfalls ein, verstärkt durch die dem fortgeschritteneren Lebensalter natürliche Zunahme der realen Lebensinteressen. Über das Recht von Gortyn jubelt er fast: 'Das ist doch einmal ein Fund, ein wirkliches Stück alten Lebens', und jetzt erst, so berichtet Crusius, gewann er engere Fühlung mit der monumentalen und epigraphischen Forschung. Staat und Recht der Alten treten, mit dem letzten Ausreifen seiner Persönlichkeit, in sein inneres Blickfeld. Während er in Jena den Gedanken eines Lehrauftrags über das antike Staatswesen und Verwandtes noch weit von sich gewiesen hatte, griff er in Heidelberg mit beiden Händen nach der gleichen Aufgabe (S. 122).

Man sieht, die Umwandlung konnte allerdings nicht gründlicher und vollständiger sein. Und dennoch ist es nicht nur ein gelegentlicher Überschwang von Phantasie und Gefühl gewesen, der Rohde über die Beschränkung die er sich selber setzte, durchweg hinausführte. In der Konsequenz der rein historischen Auffassung der Dinge liegt zwar unweigerlich jenes *ἐπέχειν*, das er in seinem unerbittlichen Herannahen zunächst geradezu schmerzlich empfunden zu haben scheint (Crusius S. 190), jenes weitherzige 'alles an seiner Stelle gelten lassen', das er gelegentlich Goethe nachrühmt und an Nietzsche vermifst (S. 113). Und doch ist er sich, wie wir noch sehen werden, völlig darüber klar gewesen, dafs selbst die im engsten Sinne wissenschaftliche Aufgabe mit der Feststellung der Thatsächlichkeit eines historischen Verlaufes und seines Zusammenhanges noch nicht erschöpft ist. Wir nehmen zum Beweise hier nur den einen Umstand voraus, dafs für ihn Eigenschaften, die er selbst als künstlerische bezeichnete, vom Begriffe des Historikers stets unzertrennlich gewesen sind (vgl. unten S. 534). Noch viel weniger aber hätte Rohde hinsichtlich der angewandten Wissenschaft, d. h. in der Nutzbarmachung unserer Kenntnis des Altertums für die Aufgaben der Kultur und der Erziehung, einräumen können, dafs mit einer rein geschichtlichen Betrachtung, und nur mit einer solchen, allen Erfordernissen Genüge geschehe.

Dafs dies in Wahrheit nicht der Fall ist, zeigt an sich selber, so paradox dies auf den ersten Blick erscheint, gerade jene starke Strömung, die durch unsere Zeit geht mit der Forderung, es solle auch auf dem Gebiete der angewandten Wissenschaft mit der Historie Ernst gemacht, die antike Kultur solle nicht mehr, wie es der Humanismus that, in einem imperativischen Sinne behandelt werden, sondern als die thatsächliche Basis und Voraussetzung der neuzeitlichen Errungenschaften, oder, wie man auch gesagt hat, sie solle den Schlüssel gleichsam darbieten zum genetischen Verständnis der Psychologie eines modernen Menschen. Es liegt mir nun sehr fern, mich wiederum den Mifsverständnissen auszusetzen, die sich an eine frühere Erörterung dieser Frage angeheftet haben. Indem man die positive Seite meiner Ausführungen ignorierte, hielt man sich an die Negation, die freilich gezwungen war auch diejenigen Folgerungen zu ziehen, die durch den Hauptvertreter dieser Ansicht

keineswegs ausgesprochen, ja gewifslich abgelehnt, dennoch unbestreitbar in der logischen Konsequenz der gemachten Voraussetzungen liegen. Ich brauchte wahrlich nicht erst von Herrn Bidez darauf aufmerksam gemacht zu werden, dafs v. Wilamowitz selber das leuchtende Beispiel dafür biete, wie auch ein hochgespannter Idealismus und eine beschwingte Begeisterungskraft mit der geschichtlichen Auffassung sich verträgt. Ich habe auch nicht erst aus den Geleitworten zum 'Griechischen Lesebuche' erfahren, dafs die geschichtliche Betrachtungsweise, die v. Wilamowitz übt, durchsetzt ist mit zahlreichen über die thatsächlichen Feststellungen hinausreichenden 'Werturteilen'. Meine Auffassungsorgane sind endlich in der That nicht so stumpf, dafs ich nicht zu erkennen vermöchte, wie gerade in diesem Zusatz einer Bewertung des Thatsächlichen der Hauptreiz und das eigentümliche Stimulans der Wilamowitzschen Schriften zu erkennen ist. Aber das alles kann darüber nicht täuschen, dafs dieses wertvolle Element begrifflich mit der geschichtswissenschaftlichen Auffassung nichts zu schaffen hat, deren Folgerung vielmehr, wie auch Rohde erkannte, wenn sie rein und streng entwickelt wird, unweigerlich bei jenem *ἐπέχειν* anlangt, vor dem die Jugend zu behüten als Notwendigkeit von allen Seiten anerkannt wird.

Wenn ich die Scheidung und das gegenseitige Verhältnis der beiden Elemente hier etwas näher ausführe, so wird sich hoffentlich zeigen, dafs dies nicht im Sinne einer querköpfigen Rechthaberei oder unfruchtbaren Distinktion von leeren Begriffen geschieht. Ich darf aber allerdings die Erwartung aussprechen, dafs eine Ansicht, die, um ein schönes neues Wort zu brauchen, von den 'autoritativen' Ansichten abweicht, den Lesern der Deutschen Litteraturzeitung nicht wiederum als eine Art Heiligtumsschändung vorgeführt wird.

Es wird lebhaft betont, die 'historische Betrachtung' sei so weit davon entfernt, einen völligen Relativismus einzuschliefsen, dafs vielmehr gerade sie darthue, wie es Höhen- und Tiefpunkte der Entwickelung auf den verschiedensten Gebieten giebt. Aber wird man nicht zugleich einräumen müssen, dafs diese Feststellung stets auf Grund eines Werturteils erfolgt? Weil nun der historische Verlauf ein *quale* und kein *quantum* darstellt, für das *quale* aber noch immer kein anerkanntes objektives Mafs existiert, so entspringt jene wertsetzende Bestimmung durchweg den subjektiven Wertungen des Historikers. Diese subjektiven Wertungen sind nun, infolge mannigfaltiger Einflüsse, darunter auch (aber keineswegs allein) durch eine Vermehrung der objektiven Kenntnis des Altertums, gegenwärtig anders bestimmt als in den Blütezeiten des Neuhumanismus. So ist es z. B. wohl verständlich, dafs man mit Alexander und nicht mehr mit Perikles den Höhepunkt der griechischen Kulturentwickelung bezeichnet. Die Vermehrung der Dokumente aus hellenistischer Zeit vereinigt sich hierbei mit Anschauungen, die durch die Horizonterweiterung der modernen Weltwirtschaft und Weltpolitik bestimmt werden. Aber dafs es sich bei dieser wertesetzenden Betrachtungsweise stets um einen Zusatz zur objektiven Feststellung des Gewesenen, zur *ἱστορία*, handelt, um einen Zusatz, der einzig und allein *καθ' ἑν*, aber nimmermehr *καθόλως* von der humanistischen Be-

trachtungsweise sich unterscheidet, das, sollte ich meinen, wäre zu leugnen unmöglich. Giebt man dies aber zu, so stehen wir sofort vor zwei wichtigen Folgerungen. Indem wir nämlich schon sahen, dafs die bewertende Betrachtungsweise, wenn auch keineswegs allein, sondern neben anderen Momenten, auch durch die objektive Zunahme unseres Wissens vom Altertum bestimmt wird, überbrückt sich thatsächlich die Kluft zwischen geschichtlicher und humanistischer Betrachtung. Dem Fortschritt der Wissenschaft öffnet sich hier ein vollbemessener Einfluſs auf die Vervollkommnung und Vertiefung unseres Weltbildes und unserer Ideale. In diesem Sinne sprach ich bei anderer Gelegenheit von einem geschichtswissenschaftlich geläuterten Humanismus, womit denn zugleich die Vorstellung eines auf öder Nachahmung beruhenden Klassizismus, der 'sein Ziel hinter sich stellt', in alle Wege ausgeschlossen wird. Ich sehe nicht ein, mit welchem Rechte man diesen positiven Begriff teils ignoriert hat, teils davon als von einer 'unleidlichen Inkonsequenz' oder von einem 'Mangel an Respekt vor den Thatsachen' zu reden sich veranlafst sah.[1]) Zweitens aber scheint mir klar, dafs in der 'angewandten' Wissenschaft, insonderheit aber in der Nutzbarmachung wissenschaftlicher Erkenntnis des Altertums zu Erziehungszwecken, der Nachdruck allerdings weniger auf die geschichtliche Objektivität als auf die geflissentliche Bewertung der geschichtlichen Phänomene fallen muſs. Denn da wir das sittliche Handeln beeinflussen wollen, dies Handeln aber zu einem sehr wesentlichen Teile als das Ergebnis eines indi-

[1]) W. Nestle, Neues Korrespondenzblatt 1902, Heft 6, S. 226. — Als ein lebendiges Beispiel, wie ein geschichtlich geläuterter Humanismus im einzelnen Falle mit den Phänomenen zurechtkommt, mag aus Rohdes Cogitata Nr. 89 hier stehen, zugleich weil ich hoffe, dafs der darin enthaltene Gedanke in der Schullektüre gelegentlich recht fruchtbar gemacht werden kann. 'Die Alten hatten den groſsen Vorteil bei ihrer Schriftstellerei, dafs die sichersten, wichtigsten, fundamentalsten, überzeugendsten Wahrheiten über Menschen, Menschenleben und -Verkehr, Verhältnis des Menschen zur Weltmacht . . ., zur Natur, zum Tode u. s. w. damals noch ihres rechten Ausdrucks im Worte, ihrer Abbildung in Begriffen harrten. Diese Wahrheiten sprachen sie aus, schlicht und kernhaft. So konnten sie gedankenreich sein, ohne doch, wie Skribenten späterer Zeiten, den sichersten Wahrheiten als «Trivialitäten» ausweichen und nun feinere, nur individuell überzeugende, durch künstliche Steigerung der Verhältnisse zu gewinnende, nur durch Ahnung zu erschwingende Gedanken aussprechen zu müssen. Schon bei Platon ist manches trivial, was es noch nicht für Sokrates war (für den einfältigen Xenophon wurde freilich auch das Trivialste nie trivial: und so ist's mit Plattköpfen allerdings per saecula saeculorum) — an Seneca z. B. bemerkt man dann schon sehr stark, wie ein geistreicher Kopf damals seinen und seiner Leser Ekel vor dem «Trivialen» zu vermeiden hatte. — Man darf übrigens eben darum die eigentlichen «Alten» nicht allzu «tief» auffassen. Spätere Autoren sind wirklich in vieler Beziehung «tiefer» als die kernhaftesten Alten. Deren Stärke ist gar nicht, dafs sie Gedanken, die sich einem klugen Verstande aus einfachster Betrachtung ergeben, beiseite gelassen haben, um in tiefere Abgründe sich hinunter zu wühlen. Vielmehr was sie sagen, ist wirklich für uns oft «trivial»; was sie auszeichnet, ist, dafs sie diese, nun trivial gewordenen Sätze mit einer uns längst abhanden gekommenen Innigkeit und Fülle des Sinnes empfanden. Das macht, sie hatten diese Gedanken erst gefunden.' — Wie fruchtbar ist in diesen Worten das perspektivische d. h. relativierende Sehen des Historikers mit dem humanistischen Verweilen beim unmittelbar Wertvollen verbunden!

vidnellen Systems von Werturteilen sich darstellt, so mufs es folgerichtig Aufgabe der Erziehung sein, die Ausbildung dieses Systems zu einem gesnnd funktionierenden Organismns in die Hand zu nehmen. Damit ergiebt sich in der That, dafs die Erziehung die 'imperativische' Betrachtungsweise des Altertums niemals wird missen können.[1])

Aus diesem Exkurs ins Gebiet der begrifflichen Abgrenzungen ergiebt sich dem unbefangenen Beurteiler doch wohl, dafs in Wahrheit anch die von dem Verfasser des 'Griechischen Lesebuches' vertretene Richtung nicht reine Geschichtswissenschaft, sondern ein geschichtswissenschaftlich geläuterter Humanismus ist, selbst wenn er selber es nicht Wort haben wollte. Ich betone aber diese Auffassung fort und fort, so lant ich kann, weil wir einmal, meiner unerschütterten Überzengung nach, was wir für Kultur nnd Schule dauernd Wertvolles von Wilamowitz empfingen, weniger dem Historiker als dem Hnmanisten Wilamowitz — *pace summi viri dictum sit* — zn verdanken haben, sodann aber, weil ich glaube, dafs nur bei solchen Voraussetznngen die gegenwärtig ernstlich und doch ohne Not gefährdete Kontinuität der neueren Entwickelung gewahrt werden kann. Nnr mit Schmerzen werden auch viel kaltblütigere und einsichtigere Benrteiler als ich es bin die Wahrnehmung gemacht haben, wie v. Wilamowitz neuerdiugs bei jeder Gelegenheit gegen den mit dem älteren Hnmanismns verbundenen Klassizismns zn Felde zieht und im Namen der geschichtlichen Auffassung eine fast nnübersteigbare Schranke zwischen jener und unserer Auffassung des Altertums errichtet.

Hier führt nns die Betrachtung zu Rohde zurück, dessen Entwickelung in so fern allerdings paradigmatisch genannt werden kann, als er das Hinüberspringen ins Extrem gemieden und trotz der Energie seiner historischen Neuorientierung an jener humanistischen Ergänzung derselben bewufst festgehalten hat.

Er hat dies zweifellos nicht eigentlich im Interesse der Schule gethan. In die 'Gymnasialfrage' hat er wohl niemals direkt eingegriffen und, wie es scheint, auch seine amtlichen Beziehungen zur Schule mit grofser Zurückhaltung behandelt (S. 213). Aber das Gebiet der Erziehung stellt ja auch nnr die eine Seite der angewandten Wissenschaft dar, daneben steht die unmittelbare Bedentung der Altertumswissenschaft für die nationale Kultur, und diese Seite der Sache hat Rohde allerdings stets am Herzen gelegen. Beides hängt aber so nahe miteinander zusammen, dafs man anf Rohdes Gedanken über die Gymnasialfragen mit Sicherheit zurückschliefsen kann. Da läfst sich denn schon an gewissen Einzelheiten nachweisen, dafs er so manches an dem mehrfach

[1]) Ich sehe hierbei ganz ab von dem anderen Gesichtspunkt, dafs dem jugendlichen Alter eine historische Behandlung nicht gemäfs ist, sondern nur eine dogmatische. Gegen v. Arnim (D. L. Z. 1900 S. 330 ff.) nur die Bemerkung, dafs es nicht angeht, anf den Geschichtsunterricht hinzuweisen, der da darthue, dafs das 'Reinhistorische' die von mir befürchteten Folgen nicht habe. Es ist doch wohl selbstverständlich, dafs der geschichtliche Schulunterricht patriotischer, moralisiereuder und ähnlicher Elemente niemals entbehrt, ohne dafs man deshalb sofort von 'moralischer Znstutzung' zu reden das Recht hätte.

angedeuteten, jetzt so lebhaft empfohlenen Reformversuch im Betriebe der klassischen Schulstudien nicht würde gebilligt haben. Wenn es z. B. in der Richtung dieses Versuches liegt, auch im Unterricht die griechische 'Wissenschaft' (im engern Sinne) besonders zu betonen und als die historische Basis der modernen Wissenschaft nachzuweisen, so würde Rohde schwerlich versäumt haben, wie er es in seiner herrlichen Tübinger Abschiedsrede (S. 145 ff.) gethan hat, bei aller Anerkennung auf die grofsen Schwächen der griechischen Wissenschaft hinzuweisen, die es fraglich machen, ob modern gestimmten Geistern diese geschichtliche Vorstufe unserer Wissenschaft so wichtig erscheinen kann, die Mühe der Spracherlernung[1]) zu lohnen. Mit ganz unvergleichlicher Gedankentiefe und Straffheit zeichnet er zuerst den Ursprung der griechischen Wissenschaft. 'Aber auch dem Altertum kam eine Zeit, wo der völlig gereifte Geist sich an den ererbten Vorstellungen auf sittlichem Gebiet, an dem die Welterscheinungen nur eindringlicher wiederholenden, nicht erklärenden Bilderreichtum der (plastischen und poetischen) Kunst nicht mehr genügen liefs, sondern seinen Lebenshalt suchte in der eigentlichen Erkenntnis der Dinge, in der Wissenschaft. Und da sind es abermals die Griechen, welche die Urväter aller Geistes- und Naturwissenschaften wurden.' Doch fährt er fort: 'Nur ist dabei, im Gegensatz zur Entwickelung der Kunst, ein eigentümlicher Mangel nicht zu verkennen.' Nachdem er dann — in einer aus dem Zwecke seiner Rede erklärlichen, vielleicht etwas zu schroffen Einseitigkeit — den Mangel einer unseren Universitäten völlig entsprechenden Organisation hervorgehoben und in seinen Folgen erläutert hat, fügt er alsbald einen zweiten und thatsächlich schwer ins Gewicht fallenden Grund hinzu, den er in dem eigentümlichen Triebe des griechischen Geistes erblickt, 'das Einzelne, in seiner Besonderheit gerade Lebendige, umzubilden und abzurunden zu überindividuellen Typen, d. h. zu Idealgestalten'. 'Einmal gefunden, blieben solche Typen beharrlich, geringer Entwickelung fähig. Dieser Trieb wirkt sichtbar in griechischer Kunst und Poesie und erzeugt dort den hohen Idealismus, den festen, individuelle Schrullen fernhaltenden Stil. Aber der gleiche Trieb nach Abschliefsung und Abrundung rief in der Wissenschaft viel zu früh eine Systematik hervor, die aller ferneren Entwickelung hemmend in den Weg trat: so in den philosophischen Sekten, so auch in den ärztlichen, naturwissenschaftlichen, grammatischen Schulen.'

Wer dies liest, erkennt deutlich, wie Rohde den Versuch beurteilt haben würde, als ein Hauptstück der Gymnasiallektüre Originaldokumente der antiken 'Wissenschaft' (im engeren Sinne) zuzuführen. Will man weitere Einzelheiten,

[1]) Dafs infolge der unkünstlerischen Form diese Stoffe auch in Übersetzung wirken könnten, ist ein jetzt mehrfach gehörter Einwand, der aber sehr unberechtigt ist. Die Angemessenheit des Stils wissenschaftlicher Erörterung (*πρὸς τὰ πράγματα, οὐ πρὸς ἀκουστάς*), die sinnige Feinheit der Terminologie, in den älteren Stücken die Frische der noch unverschliffenen Begriffsausprägungen, sind alles Dinge, die neben dem sachlichen Gehalt sehr ernstlich in Betracht zu ziehen sind, wenn man in der Schulpraxis Ernst mit dem Ganzen machen will.

so wäre etwa noch auf Rohdes Beurteilung der Poesie der römischan Kaiserzeit hinzuweisen, deren Rnhm ja nnter der historischen Relativierung — ich denke hier nicht mehr an irgend einen persönlichen Vertreter derselben — besonders gelitten hat. 'Wenn schon eine ganz künstliche Litteratur sein soll', schreibt er an Ribbeck (S. 172), 'so auch eine völlig reife und freie Kunst'. In Virgil empfindet er 'die heitere Majestät dieses zu seiner Reife und Sättigung und noch nicht Übersättigung gelangten Römertums', hatte also in der That von diesem grofsen und liebenswürdigen Dichter, wie Crusius hinzufügt, 'eine andere Vorstellung als seine neuesten[1]) Kritiker'. Auch für Horazens Lieder hat er sich, wie Nietzsche, das 'artistische Entzücken' erhalten, und auch bei den späteren weifs er mehr zu entdecken als einen blofsen 'Nachklang griechischer Kunst'. So hat er selbst Ribbeck gegenüber für nötig gefunden, sich des Persius anzunehmen, für dessen 'Reinheit und echte, tiefinnerliche Gehobenheit' er 'immer Sympathie gehabt hat', wie überhaupt 'für die römisch-kaiserliche Stoikersippe', 'so fatal ihm, mit wenigen Ausnahmen, die griechischen Stoiker sind'.

Doch lassen wir die Einzelheiten. Sucht man die allgemeinen Voraussetzungen auf, die, in Rohdes geistiger Persönlichkeit wurzelnd, dem historischen Triebe in ihm jenes ergänzende Element beigesellt haben, von dem wir reden, so ist es naheliegend, und in Crusius' Lebensbild liegt diese Auffassung überall zu Tage, hierfür die künstlerischen, philosophischen und religiösen Grundtriebe von Rohdes Natur in Anspruch zu nehmen. Wie steht es mit diesen?

Wenn es richtig ist, dafs sich die Geister scheiden je nach der intellektualistischen oder volnntaristischen Bestimmtheit ihrer Grundauffassungen, so gehört Rohde durchweg der zweiten Richtung an (vgl. z. B. S. 88, Cog. Nr. 11. 13 65 n. a. Stellen). Seine jugendliche Hingabe an Schopenhauer, seine Sympathie mit Nietzsche, seine Bewunderung für Wagner, sein ganz unverkennbares inneres Verhältnis zu den Stoffen seiner beiden Hauptwerke, vornehmlich aber zu den komplizierten Problemen der 'Psyche': alles entspringt jener Betrachtungsweise, die den Hauptwert legt auf die Erkenntnis der subjektivsten Regungen der Menschenseele und demgemäfs von den Willensvorgängen a potiori ihren Namen erhalten hat. Sie erachtet diese subjektiven Phänomene für gleichwertig mit den immer auf Objekte bezogenen 'Vorstellungen'. Man kann sich den Unterschied besonders klar machen, wenn man Rohdes Weise mit Useners mythologischen Forschungen vergleicht, die sich das ausgesprochene Ziel gesetzt haben, die mythologischen Probleme von seiten der 'religiösen Begriffsbildung' und der religiösen 'Vorstellungen' in Angriff zu nehmen. Während auf diese Weise der Mythologe, wie sein Name es besagt, den λόγος des μῦθος, gleichsam die Logik der in dieses Bereich fallenden historischen Phänomene aufsucht, gilt Rohdes Forschung mehr der Psychologie dieser Vorgänge. Überall beobachten wir bei ihm dieses Bestreben, mag er nun die Erotik, den Individualismus, die Sentimentalität, das Naturgefühl, die Spielarten des religiösen Pathos sich zur Aufgabe wählen. So ist es denn auch

[1]) Natürlich zielt das nicht auf den schönen Aufsatz Nordens über die Äneis, in diesen Jahrbüchern 1901 249 ff. 313 ff.

charakteristisch, dafs er einmal in den Cogitata (Nr. 78) sich den Wert einer Geschichte, nicht etwa der Ethik oder Sittlichkeit, sondern der 'sittlichen Empfindungen' verdeutlicht. Dieselbe Neigung seiner Natur hat ihn gelegentlich auch über den historischen Stoff des Altertums hinausgelockt: auf der Höhe seines Lebens stand er, als er sich in die schwüle und beklemmende Gefühlswelt vertiefte, die aus dem Buche über Creuzer und die Günderode zu uns redet. Man darf in der That sagen, dafs diese konsequente Richtung ihn zum Begründer einer historischen Psychologie gemacht hat, die dazu berufen ist, den Arbeiten der Systematiker der voluntaristischen Richtung die wertvollste Förderung und Ergänzung darzubieten. Wohl hat sich auch Jakob Burckhardt in seiner griechischen Kulturgeschichte gleichfalls das Ziel gesteckt, eine Psychologie des Griechentums, und zwar in ausgeprägt antiintellektualistischer Richtung, zu schreiben: aber eben der Vergleich dieses Buches mit Rohdes Werken lehrt, wie sehr zum eigenen Schaden die an sich bewundernswerte Anschauungskraft des grofsen Baselers die präzise Ermittelung der Einzelheiten übersprungen und die Resultate der so entscheidungsreichen letzten Jahrzehnte der Forschung ignoriert hat. Das Gleiche gilt von dem ganz gewifs mit Burckhardts Geist verwachsenen späteren Nietzsche (vgl. Rohdes Zeugnis S. 71); und hier darf man wohl etwas erstaunt sein, dafs auch Crusius das 'Herumsteigen auf lügnerischen Worthrücken' so ernst nimmt, welches doch auch in der 'Genealogie der Moral' nur zu oft bemerklich wird (S. 158).

In dieser 'voluntaristischen' Orientierung von Rohdes Persönlichkeit liegt nun auch, das versteht sich fast von selber, seine tiefe Sympathie mit allem Künstlerischen beschlossen. Die Stärke dieser Neigung mag etwa Cog. Nr. 66 (1876) verdeutlichen: 'Ach! Die Musik! Ihr danke ich doch gewifs den poetischen Inhalt meines innersten Wesens!' In seiner Erinnerung tauchen die Bilder der 'besten Stunden seines Lebens', 'goldene Gärten des Glückes' empor, wenn er der mit Nietzsche verlebten musischen Feierstunden gedenkt, und es ist hierbei auch das für seine Grundstimmung bezeichnend, dafs trotz des Mangels technischer und theoretischer Schulung der Sinn gerade für Musik so lebendig in ihm gewesen ist. Ist doch, wie er sagt, 'ihr Reich der dunkle Untergrund der Welt', und die Regungen des Gemütes, die sie ausdrückt, sind in das Bereich des Sittlichen (d. h. des reflektiert Sittlichen) noch nicht hinaufgestiegen (Cog. Nr. 91, gegen gewisse Tendenzen Wagners). Der Einfluſs Schopenhauers konnte natürlich (wenn sich Rohde auch verhältnismäfsig früh gerade in den ästhetischen Dingen von ihm emanzipierte) sein Bedürfnis nach künstlerischer Bildung und Kultur nur verstärken. Wie dem jungen Nietzsche hat ihm das Künstlerische geradezu als die eigentliche Norm des Lebens gegolten, und hier ist zugleich der Punkt, wo ihn starke Fäden mit Schillers Gedanken über ästhetische Erziehung verknüpfen. 'Der Genius formt seine Zeit, nicht die Zeit den Genius', so lautet damals sein Bekenntnis (Cog. Nr. 33, 1873; vgl. Nr. 75, 1877). Der künstlerische und der philosophische Genius ist der höchste Wohlthäter der Menschheit: 'Und solche höchste Wohlthäter sollten wir nicht heroisch verehren!' (Cog. Nr. 30). 'Im Kunstwerke läfst

uns der gröfsere, stärkere, freiere und feinere Geist des Künstlers auf eine kurze Zeit die Welt mit seinen Angen sehen und wie anch er sie nur in seinen höchsten Augenblicken sah; dahcr die beglückende Erweiterung nnd Hebnng unseres ganzen Wesens im Genufs der Knnstwerke' (Cog. Nr. 60). Nicht das Kunstwerk am Volke, sondern das Volk am Kunstwerk zu messen, gilt ihm als das rechte, und wenn man die Abmilderungen des jugendlichen Enthnsiasmns in Rechnnng setzt, so darf man sagen, dafs Rohde diesen Wertungen und Forderungen im Grunde bis zulctzt tren geblieben ist. Seine Entwickelung ist überhaupt eine durchaus stetige. Ein 'sehr langsam reifendes Wesen, das seine Ringe sehr allmählich ansetzt' (S. 75), veranschaulicht seine Natur uns vornehmlich das Gesetz vom Wachstume der psychischen Energie, während Nietzsche in ausgeprägter Weise die Regel von der Entwickelung in Kontrasten zum Ausdruck brachte. Denn bei ihm schlng die bis ins Fanatische gesteigerte Begeisterung für die Kunst jählings in ihr Gegenteil nm, ein Umschlag, den vielleicht nichts so scharf beleuchtet als einer der kürzlich in der 'Insel' (April 1901 Nr. 16) mitgeteilten Aphorismen: 'Bist Du denn ruhmbegierig? Ich habe es nie geglanbt. Aber das fällt mir auf, dafs ich es unerträglich finde, nicht mit dem beschäftigt und verwachsen zu sein, was mir das Wichtigste auf der Welt scheint. Als ich dies von der Kunst nicht mehr glanbte, trat ich sehr abgekühlt beiseite, mit einer Art von Hafs. — Sie schien mir eine Betrügerin, die mich dem Wichtigsten entziehen wollte.' Auch hier liegt nnverkennbar einer der Gründe zur Treunung zwischen Rohde und Nietzsche, wie denn Rohde anch fortfuhr — bei aller inneren Freiheit — tren zn Richard Wagner zu halten.

Nun beachte man, dafs das Künstlerische und das Philosophische mit dem Religiösen verbunden in dem Geiste des jungen Rohde zunächst durchaus als eine Einheit sich darstellte. So hat er 1872 in einer Philippica gegen die 'rein wissenschaftliche' Richtung der Zeit dieser eine 'antiphilosophische, antireligiöse, unkünstlerische Wahnvorstellung' vorgeworfen und sich offenbar von Nietzsches Wirken 'eine Kräftigung des künstlerisch-philosophischen Sinnes' versprochen, zugleich auch die Notwendigkeit einer 'alle Einzelheiten ordnenden und beseelenden Gesamtanschanung und ethischen Gesamtempfindnng' lebhaft betont (S. 59). Ans dieser Mischnng der drei Momente erklärt sich anch die oft zn Tage tretende (anch von Nietzsche bekanntlich dauernd gepflegte) Neigung für alles Mythisch-Symbolische (vgl. z. B. Cog. Nr. 86), womit dann wieder zusammenhängt — als eine charakteristische Einzelheit zu erwähnen — die tiefbegründete Wertschätzung des Lehrgedichtes, insofern dieses bestimmt ist, Erkenntnis mitzuteilen, 'die keine blofse Dichterphantasie ist und doch nicht mit dem Organ der Begriffe, der Vernnnft, allein gefafst wird'. So Cog. Nr. 44, wo er glaubt[1]), anch Nietzsches 'Geburt der Tragödie' hätte zweckmäfsiger diese Form erhalten.

[1]) Am 'Zarathnstra' hat ihn dann die Bestätigung dieser Ansicht besonders befriedigt (S. 116). Man vgl. auch Diels Geleitworte zu seinem Heraklit. '*Méme quand il a tort, le poète a raison*' und '*Un rêve est moins trompeur, parfois, qu'un document*' (Rostand).

In diesem Dreiklang künstlerisch-religiöser-philosophischer Neigungen ist nun, wie wir gesehen haben, die Philosophie allmählich vor der Skepsis der rein geschichtlichen Betrachtung verstummt. Kunst und Religion sind geblieben. Scharf sondert er daher jetzt (1892, S. 190) die Religion von der Philosophie ab, als 'getrennte Gebiete'. Wie lebendig in ihm das religiöse Element geblieben ist, beweist, von anderen Zeugnissen abzusehen, allein schon die Ausarbeitung der 'Psyche'. Die pseudohistorische Zerklitterung dieser Probleme durch Nietzsche konnte er nicht anders als ablehnen.

Indem er nun diese Elemente in sein 'historisches' Verfahren aufnahm, gelangte er dazu — und hier ist der Einfluſs Burckhardts auch bei ihm unverkennbar, vgl. S. 71 82 —, die Aufgabe des Historikers sehr wesentlich durch künstlerische Momente zu bestimmen. Denn das 'Denken in Anschauungen', was er vom Historiker fordert, ist ja eine recht eigentlich künstlerische Leistung, in so fern als dabei, unbeschadet aller Regelung durch den Verstand, vornehmlich die Phantasie ins Spiel gesetzt wird. Crusius (S. 75) denkt in diesem Punkte wie Rohde und findet auch seinerseits, der Historiker und Philologe scheide sich vom Philosophen und rücke dem Künstler näher eben durch den Drang zum Schauen des 'individuellsten Lebens'. Darüber ist eine Meinungsverschiedenheit[1]) möglich, die sachlich wenig bedeutet: hier genüge es uns, in Rohdes historischer Methode die Beimischung jenes seiner eigensten Natur entsprungenen Bedürfnisses aufgezeigt zu haben. Daraus ergieht sich aber sofort, daſs er sich niemals damit begnügen konnte, die Rechtfertigung des

[1]) Ich glaube meinerseits, daſs das gegenseitige Verhältnis klarer aufgefaſst wird auf dem Boden der Wundtschen Wissenschaftslehre (Logik II³ 2 S. 303 ff.). Insofern die Geschichte das 'Geschehen selbst', die Philologie aber nur einen Teil desselben, 'die geistigen Erzeugnisse' bearbeitet, gehören sie allerdings unverkennbar zu einander. Der Unterschied beider ist aber unübertrefflich scharf und einleuchtend von Wundt bestimmt, wenn er sagt: 'Bei der historischen Betrachtung findet das Einzelne nur im Hinblick auf die ganze Entwickelung, an der es teilnimmt, Verwendung, während anderseits die philologische Untersuchung die historische Entwickelung blofs in so fern berücksichtigt, als sie die Erkenntnis des Einzelnen vermitteln hilft.' Damit erscheint das, was Rohde und Crusius als das künstlerische Moment der Historie empfinden, vielmehr im wesentlichen als deren philologisches Ingrediens. 'Die Sicherheit, mit der die Einzelheiten nach ihrem Wertverhältnis und ihren Zusammenhängen geordnet werden; die Feinfühligkeit, die den intimsten psychologischen Vorgängen nachtastet' (S. 82), macht allerdings den 'berufenen Historiker', der eben hierdurch über das Niveau der Geschichtswissenschaft sich erhebt; aber der 'helle Künstlerblick', mit dem er dies alles leistet, ist im Grunde das Auge der Philologie; *sine philologia historia caecutit.* Namentlich in der Analyse der Einzelpersönlichkeit wird bei diesen Voraussetzungen der Historiker durchaus zum Philologen, und wie stark die Philologie in diesem Sinne in Rohde mächtig war, zeigt vor allen Dingen der zweite Band der Psyche, wo 'sich aus dem dumpfen Raunen des Volksglaubens die Stimme des Individuums herauslöst' und Rohde, 'im Gegensatz zu der in der alten Religionsgeschichte eben herrschenden Mode, vor allem den grofsen Persönlichkeiten zu ihrem Rechte verhelfen wollte, die da 'selbst Religion machen'; denn 'mit der Volksreligion ist es eben in Griechenland nicht gethan' (S. 179 f.). — Den ersten Teil dieser Anmerkung möchte ich zugleich Herrn Julius Beloch ins Stammbuch schreiben, zum Andenken an seinen bescheidenen Ausspruch, daſs zum Historiker mehr gehört als zum Philologen.

Altertnmsstndinms in dem historischen Faktum zn suchen, dafs die antike Kultur die Basis der unsrigen ist. Viemehr: 'Eine wirkliche Wertschätzung der antiken Kultur ist die Grundlage der philologischen Studien, wie wir sie hetreihen.' Dies goldene Wort, noch vor wenig Menschenaltern eine Selhstverständlichkeit, heute ein dringlicher Mahnruf, steht in derselben Tübinger Abschiedsrede, auf die wir schon einmal verwiesen (S. 145). Und wenn er bei derselben Gelegenheit ausspricht, dafs der Hauptleistung dieser Kultur in ihrer Blütezeit, 'der freien Hinstellnng des Schönen in der Kunst', keineswegs hlofs eine relative Geltung zukomme, sondern dafs sie eine positve Bereicberung menscblichen Geistesbesitzes, und zwar für alle Zeiten, darstellt, vertritt er als ein rechter 'klassischer' Philologe ohne Wanken, aller Historisierung zum Trotz, die 'besondere Stellung und Geltung des klassischen Altertums' im Sinne eines gesunden Klassizismns, mit dem, wie er selber anfs kräftigste hetont, 'dnrchaus nicht eine Unterschätzung der Kultur unserer Zeit verhnnden zu sein braucht'. Dies Zeugnis eines Mannes, der so früh und so nachdrücklich wie wenig andere durch Anwendung der vergleichenden Methode eine grofse Zahl wichtiger Probleme der antiken Kulturgeschichte in ihrem wahrhaft geschichtlichen Zusammenhange erläutert hat, sei es erlauht, mehrfach zu unterstreichen nnd recht dringlich der Beherzigung aller, die es angeht, zu empfehlen. Man lese auch die zusammenfassende Beurteilung von Crusins (S. 213), der es gleichfalls hervorhebt, dafs Rohde niemals daran zu glauben aufgehört hat, dafs die Erkenntnis der griechischen Art anch auf uns und unsere 'anders gestimmte' Zeit noch 'imperativisch' wirken müsse. Und Crusius fügt hinzu: 'Mancher von denen, die sich heute Philologen nennen, mag fast hefremdet in diesen letzten und tiefsten Grund von Rohdes Überzengungen hineinblicken.'

Aber freilich, es wird auch mancher, der sich in all der historischen Betriebsamkeit der neueren Wissenschaft die humanistische Betrachtungsweise mit Bewufstsein bewahrt hat und von ihr im Unterricht Gehrauch macht, die hier entwickelte Weise Rohdes nicht ganz ohne Befremden und mit mehr als einem Vorbehalt betrachten. Der Grund ist die scheinbar zn einseitige künstlerisch-ästhetische Wertung, die Rohde vornimmt. Es können sich, so wird man einwenden, anf der Grundlage des Künstlerischen wohl einzelne, besonders gestimmte nnd begabte Naturen entfalten, aber die Erziehung mufs hegreiflicherweise mit einem Durchschnitt rechnen: 'Des Schönen sind die Menschen selten fähig, öfter des Guten', lautet ein Sprüchlein Goethes. Vielleicht hat nichts dem alten Gymnasialhumanismus so viel geschadet als seine einseitige Bevorzugung der ästhetischen Werte.

Das Bedenken verscbwindet aber bei näherem Zusehen. Wir sehen dabei ganz davon ah, dafs der hei Rohde erscheinende Begriff des 'Künstlerischen' so wenig eng zu fassen ist, dafs sich vielmehr nach dem S. 534 Anm. Erörterten an seine Stelle ohne weiteres einsetzen läfst das philologische Sichversenken ins Einzelne, vor allem das Sichversenken in die Wunderwelt der grofsen Persönlichkeiten, womit denn die für die Erziehung fruchtbarste Seite

unserer Studien wiedergewonnen ist. Aber Rohdes Anschauung birgt auch noch ein anderes wichtiges Moment in sich, wenn auch in mehr latenter Weise, auf dessen Bedeutung hier noch zum Schluss hingewiesen werden soll.

Wenn nämlich das eigentlich Entscheidende darin erkannt wurde, dass die an sich nur reine Thatsächlichkeit hinstellende Geschichtserforschung mit einer Betrachtungsweise sich verbindet, die das Wertnrteil nicht nur nicht meidet, sondern geflissentlich aufsucht, so konnte Rohde als ein überzeugter Voluntarist bei der Frage nach der Herkunft und der Bedeutung des so allgemeinen Bedürfnisses, ein erkanntes Sein an einem Sein-sollen zu messen, unmöglich verkennen, dass die in dieser Weise durch das Sollen vom Sein unterschiedene 'Norm' 'ursprünglich eine Willensregel ist, als solche zunächst eine Vorschrift für die bevorstehende und noch der Wahl unterliegende That, damit aber auch sekundär eine Vorschrift für die Benrteilung der bereits geschehenen Handlungen' (Wundt). Ist aber somit wirklich 'das Sittliche die letzte Quelle des Normbegriffes', so ist ja ohne weiteres einleuchtend, dass wir diesem ursprünglichen Bereiche sittlicher Bewertungen, an dessen Wichtigkeit für die Erziehung kein Zweifel bestehen kann, um so näher bleiben, je mehr die Thatsachen, die wir der Betrachtung unterwerfen, den Charakter von Willkürhandlungen an sich tragen. Dies ist aber in den historischen Wissenschaften in ausgesprochener Weise der Fall. Insonderheit bei den 'geistigen Erzeugnissen', die uns vorzüglich beschäftigen, macht sich neben 'der Naturbestimmtheit des Geistes der Einfluss freier Willensthätigkeit deutlich bemerkbar'. Es wird zweckmäßig sein, an dieser Stelle Wundts insonderheit der Ästhetik unter diesem Gesichtspunkte gewidmete Bemerkungen hinzuzufügen (Ethik[2] S. 6): 'Auch hier sondert sich zunächst (wie bei dem Rechte) ein Vergänglicheres, von historischen Einflüssen der Mode und Sitte Abhängiges, von einem Bleibenderen, dem wir geneigt sind einen absolnten Wert beizumessen. Aber den vielverzweigten Wurzeln des ästhetischen Gefühls gemäfs scheiden sich dann diese Regeln, die allein die Bedeutung eigentlicher Normen besitzen, wieder nach zwei Richtungen, die freilich bei der einzelnen Anwendung auf das innigste sich verweben. Auf der einen Seite ist das ästhetische Wohlgefallen gebunden an gewisse Prinzipien der Zweckmäfsigkeit, in deren Auffindung und Anwendung sich unser logisches Denken bethätigt. Auf der anderen Seite — und daraus entspringt vor allem der Einfluss des Ästhetischen anf das Gefühlsleben — erweckt das Schöne die mannigfachsten Formen ethischer Affekte, auf deren Spannung und Lösung alle höheren Formen ästhetischer Wirkung beruhen.'

Dass anch Rohdes 'künstlerisches' Empfinden in der hier angedeuteten Weise seine weitverzweigten Wurzeln hineinsenkt in den fruchtbaren Urboden des Sittlichen, das würden wir greifbar vor uns sehen, wenn die einst von ihm ins Auge gefasste Geschichte der sittlichen Empfindnngen nicht ungeschrieben geblieben wäre. Es genügt aber, um es zu erkennen, auch sein Verhalten gegenüber den Moralanalysen Nietzsches, worin zngleich ein dritter Anlass zur inneren Scheidung von dem Jugendfreunde hervortritt. In der Schlussnummer der Cogitata (Nr. 92) setzt er Nietzsches 'Menschlichem, Allzumenschlichem'

Digitized by Google

sein tief empfundenes Und dennoch! entgegen: 'Es gieht eine über die Zweckmäfsigkeit hinausragende Sittlichkeit.' So sehr er ferner die 'Genealogie der Moral' als schriftstellerische Leistung anerkannt hat, von dem Geist des Ganzen fühlte er sich gründlich abgestofsen. 'Er glauhte', sagt Crusius S. 158, 'den Wert nnserer in natürlicher Entwickelnng entstandenen moralischen Gefühle in Frage gestellt, das Moralische zu Schein und Wahn herahgedrückt zu sehen; und dagegen wehrte er sich innerlich mit der ganzen Leidenschaftlichkeit seines Temperamentes'.

Man wolle also nicht an der enghegrenzten Formel haften. Rohde hat ja auch durch die Wahl seiner Gegenstände mehr als einmal bewiesen, dafs die ästhetische Einseitigkeit seiner Wissenschaft fremd war. Aber die Formel wollen wir allerdings dankhar von ihm empfangen und in Ehren halten: 'Eine wirkliche Wertschätzung der antiken Kultur ist die Grundlage der philologischen Studien, wie wir sie hetreiben.'

ZUM GESCHICHTSUNTERRICHT IN SEKUNDA

Von Friedrich Aly

Der königliche Erlafs vom 26. November 1900 ist, um mit O. Jäger zu sprechen, die magna charta libertatum, auf Grund deren eine innere Festigung des preufsischen Gymnasiums zu erwarten ist. 'Durch eine grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten wird die Möglichkeit geboten, die Eigenart einer jeden kräftiger zu betonen.' Die Direktoren haben darauf zu achten, 'dafs nicht für alle Unterrichtsfächer gleich hohe Arbeitsforderungen gestellt, sondern die wichtigsten unter ihnen nach Eigenart der verschiedenen Anstalten in den Vordergrund gerückt und vertieft werden'. Im Geschichtsunterricht macht sich 'die Vernachlässigung wichtiger Abschnitte der alten Geschichte' bemerkbar. Die hiernach zu treffenden Mafsnahmen werden dazu beitragen, 'die Gegensätze zwischen den Vertretern der humanistischen und realistischen Richtung zu mildern und einem versöhnenden Ausgleiche entgegenzuführen'.

Im Sinne dieses königlichen Erlasses hielt Paul Cauer am Pfingstmittwoch dieses Jahres auf der Generalversammlung des Gymnasialvereins in Bonn einen mit grofsem Beifall aufgenommenen Vortrag 'Über die Stellung des geographischen Unterrichts am Gymnasium, besonders sein Verhältnis zum geschichtlichen' (vgl. Hum. Gymnasium Heft 3 S. 121 ff.). Er forderte, in Auslegung der Lehrpläne, auf den oberen Stufen 'geschichtliche Repetitionen nach geographischen Gesichtspunkten' und, in Übereinstimmung mit dem Geist des königlichen Erlasses, die Einräumung eines zweijährigen Kursus, wie früher, für die alte Geschichte. Die überwiegende Mehrheit der Versammlung stimmte mit geringfügigen Änderungen des Wortlauts ihm bei.

Gegen diese Forderungen wenden sich in dem letzten Heft der 'Monatsschrift für höhere Schulen', nicht ohne persönliche Schärfe, zwei Teilnehmer der Versammlung, Marcks und Kreutzer, vom Standpunkte des historischen und geographischen Fachlehrers aus, und zwar unter der Spitzmarke: 'Zur Abwehr gegen überhumanistische Regungen.'

Man könnte bezweifeln, ob es angebracht war, einen häuslichen Streit auf den Markt zu bringen. Man könnte fragen, ob wohl der richtige Ton hier überall angeschlagen sei. Unbestritten dürfte die Thatsache bleiben, dafs die Prägung der Spitzmarke wie in sprachlicher, so in sachlicher Hinsicht bedenklich ist. Dafs Paul Cauer das Wesen des humanistischen Gymnasiums stets aus der Tiefe erfafst hat, das weifs jeder, der sich mit diesen Fragen beschäftigt.

Aber dies nebenhei; uns soll nur die Thatsache beschäftigen, dafs wohl Paul Cauer auf dem Boden des königlichen Erlasses steht, nicht aber seine Gegner. Er will die Eigenart des Gymnasiums kräftiger betonen, die wichtigsten Unterrichtsfächer in den Vordergrund rücken und vertiefen, die Vernachlässigung der alten Geschichte beseitigen. Ihm im Kampf gegen ein einseitiges Fachlehrertum mit sachlichen Gründen auf Grund persönlicher Erfahrungen zu sekundieren, ist der Zweck dieser Zeilen.

Seit 1892 datiert der Rückgang der geschichtlichen Kenntnisse und des geschichtlichen Verständnisses auf dem preufsischen Gymnasium; von Jahr zu Jahr wurde die Lektüre der griechischen und römischen Schriftsteller durch die allmählich immer nötiger werdenden Erläuterungen der geschichtlichen Namen und Thatsachen mehr erschwert. Wurde dafür ein Ersatz geboten? Da mich diese Frage als eine der wichtigsten in unserem Schulleben sehr interessierte, so entschlofs ich mich, mir durch persönliche Übernahme des Unterrichts völlige Klarheit zu verschaffen, um ein unbefangenes Urteil zu begründen. Nachdem ich als jüngerer Lehrer in Quarta und Untertertia Geschichte und Geographie unterrichtet hatte, übernahm ich als Direktor der Reihe nach den Unterricht in Obertertia, Unter- und Obersekunda; den Unterricht in Prima habe ich freilich stets dem Fachlehrer vorbehalten. Was habe ich da erfahren?

Der Geschichtsunterricht in der Quarta ist verhältnismäfsig leicht. Hier kann es sich noch nicht um historisches Verständnis oder um die Ergebnisse der neuesten Forschungen handeln. Die Treuherzigkeit Herodots und die Einfalt Cornels bieten dem Quartaner die Persönlichkeiten, wie er sie verstehen kann. Ein nicht zu umfangreiches Quantum von Zahlen und Thatsachen wird eingeübt, mufs aber immer und immer wiederholt werden, wenn die Repetitionen in der Tertia sich nicht zu einer wahren Pein entwickeln sollen. Hier tritt uns zum erstenmal die Schwäche des Geschichtsunterrichts entgegen, dafs er vor allem das Gedächtnis belastet und nicht in demselben Mafse nahrhaft und blutbildend wirkt, wie z. B. das Latein. Die Erkenntnis dieser Wahrheit darf den Fachlehrer nicht verdriefsen; sein Fach ist darum nicht unnütz, aber es ist ein Nebenfach, das sich unterzuordnen, anzuschmiegen hat. Glaubt er es nicht dem Philologen, so glaube er es dem Historiker. O. Jäger sagt irgendwo: Latein kann der Schüler, Geschichte weifs er nur. Für den Lehrer ist auf dieser Stufe die wichtigste Eigenschaft, die freilich keinem Geschichts- oder Deutschlehrer abgehen sollte, die Kunst zu erzählen, so zu erzählen, dafs die jeweilige Hörerschaft ihn nicht nur versteht, sondern auch gern hört. Es ist das eine Kunst, die gar nicht so häufig ist. Die Leiter der pädagogischen Seminare wissen davon ein Lied zu singen.

Unendlich viel schwieriger ist der Geschichtsunterricht in der Untertertia, eine für den Laien zunächst unverständliche Behauptung. Man sollte meinen, dafs das Verständnis hier leichter sei, weil wir in unseren Altvordern Menschen von unserem Fleisch und Blut vor uns haben. Indessen steht es gerade umgekehrt. Mit dem Wirrsal der Völkerwanderung beginnt der Teil der Geschichte,

den man noch immer Mittelalter heifst und bis 1517 rechnet. Und doch fällt dieser Abschnitt in zwei entgegengesetzte Epochen auseinander: in die Zeit der Doppelweltherrschaft von Kaiser und Papst und die Renaissance. Kaum eine Zeit bietet unserem Verständnis gröfsere Schwierigkeiten, rätselhaftere Persönlichkeiten, als das Mittelalter im engeren Sinne. Die Karolinger, Sachsen, Salier, Staufer — welche Fülle von Kraftnaturen ohne persönliches Kolorit! Und wenn man einen dieser Gewaltigen zu kennen glaubt, wie Heinrich IV., dann stellt es sich heraus, dafs dieses Verständnis ein arges Mifsverständnis war. Ob wohl endlich an allen Gymnasien der Gang nach Canossa als ein Triumph kaiserlicher Diplomatie gelehrt wird? Und diese Schwierigkeiten, die Persönlichkeiten herauszuarbeiten und glaubhaft zu machen, wird durch die Fülle des Stoffes vermehrt. Da heifst es sichten, ausscheiden, Haupt- und Nebensachen trennen. Das Interesse des Untertertianers erlischt mit den Staufern, und nicht ohne Grund. Die heraufkommende Zeit der Renaissance, die Friedrich II. einweiht, der erste moderne Mensch, ist seinem Verständnis nicht zu erschliefsen. Darum eilen wir über das XIV. und XV. Jahrh. rasch dahin und begnügen uns, die Kaiserzahlen und wichtige Thatsachen fest einzuprägen und dazu die Umrisse dieser oder jener hervorragenden Persönlichkeit. Alles andere, darüber täusche sich der Fachlehrer nicht, wird in futuram oblivionem gelernt, auch wenn drei Jahre lang Geschichtstabellen abgefragt werden. Oder hat schon ein Lehrer in der Unterprima eingehende Kenntnisse in deutscher Geschichte vorgefunden?

Das Pensum der Obertertia umfafst die Zeit von 1519—1740. 'Ein Philologe', heifst es in dem erwähnten Artikel mit niedlicher Bosheit, 'soll einmal gesagt haben, man hätte in Obertertia und Untersekunda Zeit zuviel'. Der Philologe bin ich; es zeugt von der geringen Beachtung, die man bisher dem Geschichtsunterricht auf den mittleren Stufen schenkte, wenn man diesen Notstand noch nicht bemerkt hat. Ich war, als ich im Anschlufs an das Buch von Eckertz den Unterricht erteilte, Anfang Februar trotz gröfster Gründlichkeit und Langsamkeit mit dem Lehrstoff fertig und habe diesen horror vacui von allen Lehrern, die ich darum befragt habe, bestätigen hören. Die Einreden des 'Überhistorikers' in der 'Monatsschrift' sind überaus schwächlich; er verweist auf französische, schwedische, russische, englische, holländische Geschichte, soweit sie mit der deutschen verflochten ist, verlangt eine ausführliche Geschichte Brandenburgs von 1415—1640 sowie des Ordenslandes Preufsen, und will in der Schilderung einiger Schlachten die 'geistige Arbeit der Führer' aufweisen. Ich wäre auf den Erfolg begierig. Zunächst bieten die Lehrbücher, wie die von Eckertz und Müller-Junge, in der Regel für solche Erweiterungen gar keinen Anhalt. Junge macht verständig die Vorgeschichte Brandenburgs auf $3\frac{1}{2}$ Seiten ab, Eckertz braucht allerdings zu demselben Zwecke 19 Seiten; doch ist es ganz unmöglich, die vielfach belanglosen Einzelheiten zu einem dauernden Besitztum der Schüler zu machen. Dafs z. B. Friedrich II. die Grafschaft Wernigerode gewann, 1455 die Neumark, 1462 Kottbus, Zeitz und Teupitz, das kann ja der Fachlehrer lernen lassen; behalten wird es weder er

noch seine Schüler. Bei allem Gedächtnisstoff ist die wichtigste Frage: Quid valeant umeri, quid ferre recusent? Der Schülerkopf ist kein beliebiger Topf, in den man ad libitum hineinschüttet, was man hineinschütten will. Überschreitet man das Mafs, so reagiert der Schüler durch schnellstes Vergessen der ihm aufgedrungenen Überlast. Dies würde auch der Fall sein bei etwaigen Abschweifungen auf das Gebiet der europäischen Geschichte, für die es in den Lehrbüchern durchaus an Stoff mangelt. Im Gegenteil, der gebotene Stoff ist noch immer zu beschneiden, ganz besonders in der Kriegsgeschichte. Die Schlachten bei Rheinfelden, Tuttlingen, Mergentheim, Allersheim, die von Fleurus, Steenkerken, Neerwinden, die von Carpi, Chiari, Luzzara, Ramillies, Oudenarde nebst vielem anderen Ballast, den z. B. das Lehrbuch von Eckertz von Generation zu Generation durchschleppt (nicht das von Müller-Junge), werden nur gelernt, um sogleich wieder vergessen zu werden. Hand aufs Herz, was kommt bei diesem leeren Gedächtniswerk heraus? Kann der Fachlehrer selbst über solche Kenntnisse verfügen, oder prägt er sie sich mühsam ad hoc ein? Vielleicht unterrichtet er sogar bei offenem Buche. Auf diesem Gebiete wimmelt es von Mifsständen, die wir im Gebiete des Sprachunterrichts längst beseitigt haben. Bei verständiger Auswahl mangelt es an Lehrstoff für den Geschichtsunterricht in Obertertia. Wer das leugnet, mache selbst den Versuch.

Aber vielleicht wird durch Vertiefung des Geschichtspensums die Zeit angemessen ausgefüllt? Wenn nur der Verstand eines Obertertianers vom Durchschnitt hier nicht gänzlich versagte! Man versuche nur Reformationsgeschichte in diesem Sinne vorzntragen, und man wird sein blaues Wunder erleben. Die 'Schilderung einiger Schlachten' verträgt diese Klassenstufe; aber welche Schlacht zwischen 1519—1740 sollte hier der Mühe lohnen? Dies kann doch erst für einige Schlachten des Siebenjährigen Krieges und der Freiheitskriege gelten, also Prag, Rofsbach, Lenthen, Leipzig, Belle-Alliance. Auch hier läfst sich der Bogen leicht überspannen, ein Fall, in dem der Fachlehrer lange Reden hält, während der Schüler behaglich döst. Jedes Wort in der Schule eben ist vergeudet, was der Schüler nicht in der nächsten Stunde wiederholen kann. Und 'in Untersekunda z. B. die Kenntnis der französischen Revolution nach Ursachen und Wirkungen vertiefen zu wollen, wäre gänzlich verfehlt, weil es über den Horizont der Schüler hinausgeht'. So der erwähnte Fachlehrer. Genau das meine ich, ziehe aber andere Folgerungen daraus als jener. Wenn man von der französischen Revolution nur dürftige Umrisse geben kann, so geht daraus hervor, dafs diese Stufe für die Behandlung der neueren Geschichte noch nicht reif ist. Von 'Blücher', 'Vater Arndt' und 'von den letzten Kriegen' wird den Schülern im deutschen Unterricht, von Sexta an, erzählt. Das Lied 'Was blasen die Trompeten?' stellt den Schülern die Gestalt des alten Helden lebhafter und unvergefslicher vor Augen als die Charakteristik mit anekdotischen Zügen, die der Fachlehrer in Untersekunda an den Mann bringen will. Für lebendige Aneignung der neuesten vaterländischen Geschichte hat in erster Linie das Lesebuch zu sorgen, sodann die Privatlektüre, z. B. die prächtigen

Romane von Willibald Alexis. Was nun gar 'die vergleichende Berücksichtigung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwickelung bis zum Ende des XIX. Jahrh. unter Hervorhebung der Verdienste der Hohenzollern, insbesondere um die Hebung des Bauern-, Bürger- und Arbeiterstandes' betrifft, so redet nicht einmal der Fachlehrer davon, ein Beweis, dafs diese Forderung der neuesten Lehrpläne auf dem Papier bleiben wird. Wer sich selbst redlich gemüht hat, eine Untersekunda von diesen Dingen zu unterrichten, wird seufzend Horaz citieren: Est modus in rebus, sunt certi denique fines. Es kommt halt doch bei der deutschen Geschichte in Untersekunda auf einige 'Thatsachen und Jahreszahlen nach einem privilegierten Kanon' hinaus. Die patriotische Anregung wird viel eher durch eine richtig gewählte und angemessen erklärte Lektüre des Lesebuchs geboten werden. Die Lieder Fontanes, Arndts und Körners sprechen zu empfänglichen Herzen. Und so ist auch in Untersekunda übermäfsig Zeit für das Geschichtspensum vorhanden; denn Zeiten wie die von 1815—1864 besagen dem Untersekundaner rein nichts. Kann man ihm nicht 1789 verständlich machen, so noch weniger 1848. Und nach 1871 wird man sich doch eines taktvollen Lakonismus befleifsigen. So freilich denkt der Fachlehrer nicht; dem passiert 'von Jahr zu Jahr immer mehr Geschichte'. Mit nichten; für die Schule giebt es nach 1871 überhaupt noch gar keine Geschichte. Hier ist die deutlich erkennbare Grenze, wo wissenschaftliche Betrachtung und zeitgenössische Politik sich scheiden. Wer freilich die Ereignisse des Tages frischweg aus der Zeitung in die Schule trägt und politische Bestrebungen zum Gegenstand des erziehenden Unterrichts macht, der — hat eine andere Anffassung vom Wesen und von der Aufgabe der Gymnasialerziehung als der Schreiber dieser Zeilen.

Alle Zeit, die auf der Mittelstufe überschiefst, wird in Obersekunda schmerzlich vermifst. Es giebt freilich Fachlehrer, die behaupten, sie seien mit dem Lehrstoff fertig geworden. O ja; man kommt als gewissenhafter Lehrer in der letzten (oder vorletzten) Stunde bei dem letzten Paragraphen des Lehrbuchs an und endigt das Pensum taliter qualiter, doch kenne ich auch Fälle, wo Fachlehrer so um 46 a. Chr. stecken geblieben sind. Aber wie wird man fertig, und mit welchem Erfolge? In atemloser Hast, in unaufhörlicher Anfregung geht es vorwärts; der Gedanke, du wirst nicht fertig, verläfst uns nicht. Ja, man kommt schliefslich auf die perverse Hoffnung, es möchten Vertretungsstunden noch etwas Galgenfrist gewähren. Dazu sind die Ansprüche, die gerade an diesen Unterricht gestellt werden, stets gestiegen, die Lehrpläne fordern: 'Ausblick auf Orient und Hellenismus, besondere Berücksichtigung der Verfassungs- und Kulturverhältnisse in zusammenfassender vergleichender Gruppierung, Wiederholungen aus der deutschen Geschichte.' Die Wissenschaft fordert noch mehr; Wilamowitz verlangt eingehende Behandlung der hellenistischen Zeit, Harnack stärkere Berücksichtigung der Kaiserzeit, freilich unter Verkürzung der der vorchristlichen Zeit (!) gewidmeten Stundenzahl (Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts S. 365). Wenn uns auch gegen Harnacks seltsame und unzureichend begründete Zumutung die Entgegnung

Mommsens (S. 148) schützt, so bleibt doch eine Arbeit von ungeheurem Umfang übrig, die in fruchtbarer Weise zu bewältigen auch ein geschickter Lehrer nicht befähigt ist. Man wendet ein, dafs der sprachliche Unterricht der Geschichte hier vorarbeitend zur Seite tritt, und von mafsgebender Stelle wird auf die Einleitungen zu den Schriftstellern und gelegentliche Ausblicke hingewiesen. Leider nimmt uns die Redaktion der Monatsschrift in einem pessimistisch angehauchten Schlufssatz (S. 460) diese Hoffnung wieder. Und es sind doch nur ganz kurze Abschnitte, für die der Geschichte eine solche (nicht immer sichere) Hilfe erwachsen kann, etwa für die Zeit von 411—403, 401, 66, 63, 58—52, insofern es sich um Xenophon, Cäsar und ein wenig Cicero handelt. Was bedeutet das gegen die 55 Paragraphen auf 158 Seiten, die ich in einem Jahre nicht nur einprägen, sondern auch verständlich machen soll, um geschichtliche Begriffe zu vermitteln? Denn es ist doch etwas anderes, deutsche Geschichte auf der Mittelstufe und alte Geschichte auf der Oberstufe lehren. Dort soll man vor allem Kenntnisse vermitteln, Thatsachen und Zahlen, im günstigen Falle mit patriotischen Anregungen; hier sollen politische, wirtschaftliche, soziale Probleme, wenn auch in bescheidenem Umfange, erörtert, eine ganze Kultur soll wieder aufgebaut werden, die für den Gymnasialunterricht das Centrum der geistigen Interessen darstellt. Aber nicht blofs um ihrer selbst willen, sondern als Propädentik für die deutsche und europäische Geschichte der Prima ist der Geschichtsunterricht in Sekunda von höchster Wichtigkeit. Was die Schüler in Untersekunda auf dem Gebiete der neueren Geschichte noch nicht verstehen, das können sie sehr wohl auf dem Gebiete des griechischen Altertums verstehen, weil hier alle Verhältnisse einfacher, gewissermafsen reiner in die Erscheinung treten. Die Staatslehre des Aristoteles legt den ersten Grund zur politischen Bildung des Schülers, die wirtschaftlichen Verhältnisse des griechischen Mittelalters, die Unterscheidung von Natural- und Geldwirtschaft, die Reformen des Solon, die Herausbildung eines griechischen Bürgertums, seine Blüte und sein Verfall, das sind alles so einfache und doch so lehrreiche Vorgänge von typischer Bedeutung, dafs die Belehrung über wirtschaftliche und soziale Begriffe am passendsten an die alte Geschichte angeschlossen wird, um in Prima erweitert zu werden. Freilich bedarf man dazu geeigneter Bücher, die wir aber jetzt in erfreulichster Brauchbarkeit besitzen, wie das von Neubauer, das auf den Forschungen E. Meyers beruht, und von Jänicke. Sodann aber die Zeit! Es genügt nicht, einen Abschnitt vorzutragen und in der nächsten Stunde wiederholen zu lassen, um ihn nach vier Wochen im Zusammenhang das dritte Mal zu hören. Viel, viel öfter mufs wiederholt, zusammengefafst werden, wenn die alte Geschichte ein wirkliches, dauerndes Besitztum des Schülers werden soll. Das ist jetzt nicht der Fall und kann es nicht sein, da die Zeit zur Einübung und Befestigung fehlt. Noch mehr fehlt Zeit, wenn man gerade die alte Geschichte für das Verständnis moderner Probleme fruchtbar machen will. Welche ungehobenen Schätze da verborgen liegen, zeigt z. B. Liermann in seinem flotten, hübschen Vortrage 'Politische und sozialpolitische Vorbildung durch das klassische Altertum' (Heidelberg,

Winter 1901), auf den ich nicht nur die Fachlehrer, sondern auch die Philologen nachdrücklich aufmerksam mache. Von einer solchen Behandlung der alten Geschichte, die freilich zwei Jahreskurse erfordert, wird der Unterricht in den alten Sprachen nicht geringeren Vorteil haben als der Geschichtsunterricht in Prima, der nunmehr Schüler zugeführt erhält, die bereits für die wichtigsten historischen Begriffe Verständnis besitzen.

Der Unterricht in der deutschen Geschichte auf der oberen Stufe soll in keiner Weise angetastet werden; sie wird, das wiederhole ich mit aller Bestimmtheit, von einer stärkeren Betonung des Unterrichts in alter Geschichte mehr Vorteil ziehen als von den bescheidenen Vorkenntnissen, die von der Mittelstufe mitgebracht werden. Diese beschränken sich jetzt, wie sie es früher gethan haben, auf Jahreszahlen und Thatsachen, die nach dem Kanon in Obersekunda wiederholt sind. Geschieht das nicht, so wird die Mitgift noch dürftiger sein. Das 'auf die Mittelklassen abschieben' ist ja sehr bequem, aber weiter nichts als Selbstbetrug. Viel richtiger ist es, die römische Kaiserzeit, die mit der Anerkennung des Christentums als Staatsreligion zu beschliefsen ist, der Obersekunda zu überweisen.

Noch haben wir nicht von der Geographie gesprochen, deren Pflege dem Geschichtslehrer anvertraut ist. Dafs die geographischen Kenntnisse auf den preufsischen Gymnasien zurückgegangen sind, ist keine Frage. Hat doch dies Fach 1892 von seinen spärlich bemessenen Stunden die eine in Obersekunda an die Geschichte abgegeben. Nnn war in Obersekunda unter den obwaltenden Verhältnissen gewifs nicht Zeit zn geographischen Wiederholungen, abgesehen von dem orbis terrarum antiquus. Jetzt verlangen die Lehrpläne mindestens 6 Stunden innerhalb jedes Halbjahres für die geographischen Wiederholungen in den oberen Klassen. Gerade dieser Punkt ist der Anlafs für Paul Cauer gewesen, die Stellnng der Geographie anf dem Gymnasinm zn beleuchten. Wenn er dieselbe trotz aller Wertschätznng nur als Nebenfach im Organismus des Gymnasiums ansieht, so wird er wohl nirgend auf Widerspruch stofsen. Er verlangt, dafs die 6 Wiederholnngsstunden nicht nur Kenntnisse vermitteln, sondern neue Anschauungen und Denkweisen, dafs sie nicht mechanisch abgetrennt, sondern organisch eingefügt werden, als geschichtliche Wiederholungen nach geographischen Gesichtspunkten. Als eigentlichen Nährboden stellt er für die geographische wie für die geschichtliche Bildung das klassische Altertum hin, als Grundlage eine eingehende Behandlnng der alten Geographie von Griechenland und Italien.

Gegen diese aus seiner prinzipiellen Auffassung sich ergebenden Anschauungen Cauers wendet sich in derselben Nummer derselben Zeitschrift ein geographischer Fachlehrer. Er betont die praktische Aufgabe des geographischen Unterrichts am Gymnasium; dieser habe den Schülern ein bescheidenes Mafs elementarer Kenntnisse einzuprägen und ihnen durch Vergleichung ein einigermafsen praktisches Verständnis der Weltlage anzubahnen. Die Wiederholungen bedürfen nicht der organischen Einfügung; vor allem ist das geographische Wissen vor Verfall zu bewahren.

Digitized by Google

Man mufs gestehen, der Fachlehrer steckt sich nicht hohe Ziele; Wissen, Kenntnisse betont er, während er die Erarbeitung geographiscber Begriffe nur schüchtern streift. Um wie viel tiefer und wissenschaftlicher hat dagegen Cauer die Aufgabe des geographischen Unterrichts erfafst! Es ist daher kein Wunder, dafs er die Wissenschaft auf seiner Seite hat, nicht der Fachlehrer. Hettner veröffentlicht in seiner 'Geographischen Zeitschrift' den Vortrag Cauers mit dem Bemerken, dafs er seinen Grundgedanken unbedingt billige; es komme nicht so sehr auf den Erwerb geograpbischer Kenntnisse als auf die Aneignung geographiscber Bildung an. Ancb seine methodischen Vorschläge hält Hettner für sehr beachtenswert; es sei das gute Recbt des Gymnasiums, die Förderung der geographischen Bildung innerhalb des gegebenen Rahmens anzubahnen. Das ist alles das gerade Gegenteil von dem, was der Fachlehrer der Monatsschrift behauptet. Der wahrbaft wissenscbaftliche Geograph ist nicht er, sondern Cauer; was jener anpreist, ist der alte Ballast der Danielschen Bücher in moderner Ausstaffierung.

So verabschieden wir denn die beiden Fachlehrer, deren Ausführungen uns nichts lehren konnten, und sucben die Ergebnisse unserer Darlegungen zu formulieren. Zunächst für die Geschichte.

Die alte Geschichte behält ihr Jabr in Quarta, die deutsche beschränkt sicb auf beide Tertien, wobei es dahingestellt bleibt, ob der Augsburger Religionsfrieden oder der Westfäliscbe Frieden das Lebrziel der Untertertia bildet. Der Untersekunda wird wieder die griechische Geschicbte, der Obersekunda die römische mit 2 Stunden zugesprocben. Es ergiebt das, wenn wir das Schuljahr zu rund 40 Wochen nehmen, 160 statt 120 Stunden. Die römische Kaisergeschichte bis Konstantin wird der Obersekunda zugewiesen, so dafs das Pensum der Prima in etwas erleicbtert erscheint.

Und nun haben wir noch den Vorteil, eine freie Stunde verteilen zu können. Diese fällt in der Obersekunda, wie billig, der Geograpbie zu, so dafs die Forderungen H. Wagners in seiner bekannten Broschüre 'Die Lage des geographiscben Unterrichts an den höheren Scbulen Preufsens um die Jahrhundertwende' (Hannover-Leipzig 1900) wenigstens in einer Oberklasse berücksichtigt werden; in der Prima liegt freilicb dazu keine Möglichkeit vor. Das Pensum der Obersekunda können nur die aufsereuropäischen Erdteile bilden; die Geschichte der Entdeckungen und des Verkehrs wird der Gesichtspunkt sein, unter dem die auch nacb unserer Ansicbt notwendige zweite Bebandlung der überseeischen Welt stattfinden mufs. Hier kann den modernen Interessen im Rahmen des Gymnasiums ausgiebig Rechnung getragen werden.

Aber die Einjährigen! Auch für die armen Schelme, die mit der Aussicht auf die Schnüre abgeben und eine recht abgebrochene Bildung mitnehmen, wissen wir Rat. Hartwig hat in Bonn den einfachen, leicht durcbzuführenden Vorschlag gemacbt, dafs man die am Ende der Untersekunda abgehenden Schüler in neuester Gescbicbte unterrichtet, während die übrigen sich mit orientaliscber und griechischer Geschichte beschäftigen. Trotz Cauers Widerspruch nehme ich den Vorschlag auf; ist doch eine solcbe itio in partes nicht

ungewöhnlich, wie bei der Religionslehre, dem Hebräischen, Englischen, Zeichnen. Die 'Einjährigen' bekommen ein Jahr lang auch Geschichte als Wahlfach und können nun mit einer in etwas mehr abgerundeten Bildung in Ruhe die Schule verlassen.

Es fehlt nur die Aussicht auf Erfüllung der Wünsche, die die Mehrzahl der preufsischen Amtsgenossen mit mir teilt. Man wies in Bonn darauf hin, dafs ein hervorragender Vertreter der Unterrichtsverwaltung (Verhandlungen S. 149) die Möglichkeit einer anderweitigen Abgrenzung des Geschichtsunterrichts nach der Abschaffung der Abschlufsprüfung in Aussicht gestellt hat. Nun wohl, so erlaube man es einer oder der anderen Anstalt, zur Probe in der angedeuteten Richtung einen Versuch zu machen. Man ist ja sonst zu liberalem Entgegenkommen in Einzelfällen wohl geneigt. So hat der Direktor des Goethe-Gymnasiums die Erlaubnis für die Einführung eines eigenartigen Lehrganges im Geschichtsunterricht erhalten. Sollte nicht, was ihm billig, auch uns recht sein? Oder erfährt nur das Reformgymnasium solche Gunst?

Dem sei, wie ihm wolle. Wir stehen mit Cauer auf dem Boden des königlichen Erlasses vom 26. November 1900 und glauben den Absichten der preufsischen Unterrichtsverwaltung zu entsprechen, wenn wir die Eigenart des Gymnasiums stärker betonen, wenn wir die wichtigsten Fächer in den Vordergrund rücken, wenn wir für die arg vernachlässigte alte Geschichte eine mafsvolle Verstärkung fordern unter gleichzeitiger Förderung der Geographie. Dafs wir mit unseren Forderungen den Schulfrieden nicht stören, dessen sind wir gewifs; woher es kommt, dafs dieser Friede noch immer gestört wird, das kann jeder beurteilen, der z. B. die Verhandlungen des Vereins für lateinlose Schulen liest (vgl. Hum. Gymnasium 1902 Heft 3 S. 148—149). Diese Bestrebungen dürften eher eines kalten Wasserstrahls benötigen als die mafsvollen, sich ganz auf dem Boden des königlichen Erlasses bewegenden Ausführungen Paul Cauers.

Der Preufse hat schliefslich noch ein Versäumnis gut zu machen. In vielen aufserpreufsischen Staaten, in Baden, Mecklenburg, Sachsen u. s. w., sind auch heute dem Unterricht in alter Geschichte beide Sekunden eingeräumt. Geheimrat Wendt versicherte in Bonn für Baden, wie Direktor Kuthe für Mecklenburg, dafs man mit diesen Reservatrechten sehr zufrieden sei.

Nachschrift der Redaktion

Da am Schlusse des vorstehenden Aufsatzes auch auf sächsische Verhältnisse Bezug genommen wird, sei ein kurzes Nachwort zur teilweisen Berichtigung und Ergänzung gestattet. Nicht die beiden Sekunden sind in Sachsen der alten Geschichte eingeräumt, sondern Obertertia und Untersekunda; dann folgt in Obersekunda das Mittelalter, in den beiden Primen die Neuzeit. Diese Verteilung des Lehrstoffes (der im wesentlichen die von Baldamus in der

Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1891, S. 330 ff. veröffentlichten Vorschläge zu Grunde liegen) sucht ebenso den berechtigten Forderungen des 'Philologen' wie denen des 'Historikers' gerecht zu werden: nachdem der erste Kursus mit Untertertia abgeschlossen ist, werden der alten Geschichte zwei Jahreskurse gewidmet, während die neuere Geschichte mit ihren verwickelteren politischen und wirtschaftlichen Fragen in den beiden letzten Gymnasialjahren, den Jahren des reiferen Verständnisses, eingehender behandelt wird. Durch Rücksichten auf die 'Einjährigen' ist die sächsische Lehrordnung glücklichweise nicht gebunden, da die Zahl der Gymnasiasten, die nach Erlangung des Freiwilligenzeugnisses abgehen, überaus gering ist.

Digitized by Google

KLASSISCHE STUDIEN UND KLASSISCHER UNTERRICHT IN DEN VEREINIGTEN STAATEN

Von Ernst Sihler

III

Der klassische Unterricht in seiner Stufenfolge von unten nach oben

a) Der klassische Elementarunterricht hat sein festes Ziel in einem Punkte nur, nämlich dem, was man hierzulande College Entrance nennt. Im grofsen nnd ganzen handelt es sich darum, eine grammatische Einleitung in das Latein zu geben, worauf Cäsar folgt, sodann vier bis sechs Reden des Cicero und die ersten sechs Bücher von Vergils Äneide. Daneben einige Übnng im Lateinschreiben nnd ein Überblick über die römische Geschichte, meist bis Actium 31 v. Chr. Dieser lateinische Kursus wird gewöhnlich so abgemacht, dafs die ins College (vgl. b) eintretenden jungen Lente etwa 18 Jahre alt sind. Fingen sie, wie ein dentscher Sextaner, mit 10 Jahren an, so könnten sie wohl mit 16 Jahren in das College eintreten; im allgemeinen aber beginnen sie nicht vor dem vierzehnten Jahre. Die jungen Leute fangen also Latein an in Schulen, die man in drei Arten einteilen kann: 1. Städtische Highschools (welche man definieren kann als lateinische und lateinlose, Unter- und Mittelgymnasien); 2. Stiftungsschulen, welche, den Colleges ähnlich, meistens zugleich auch internatartige, strenger und unmittelbarer beaufsichtigte Institute sind — während die in den dormitories und fraternity houses der Colleges lebenden Jünglinge einen sehr hohen Grad von Autonomie besitzen —; 3. Privatanstalten, welche natürlich auf den Erwerb zugeschnitten sind; das Schulgeld ist meistens sehr hoch: von 100 Dollars an bis 350 Dollars, also von 400 Mk. jährlich bis 1400 Mk. Diese Privatanstalten finden sich zumeist in den grōfseren und reicheren Städten, nnd sie sind ein Bedürfnis besonders für solche junge Leute, die ohne das, was man in Dentschland Presse nennt, nicht leicht das Colleg erreichen würden; zum Teil stellen sie das Kontingent derer, welche einen Baccalaureatsgrad wie eine Visitenkarte oder wie einen gutsitzenden Gesellschaftsanzug betrachten: es gehört zum guten Ton, es mufs sein — von innerem Beruf oder Qualifikation ist nicht die Rede. Viele von diesen gehen aber am griechischen unregelmäfsigen Verbum nnd an Algebra und Geometrie zu Grunde und gelangen nicht durch die Brandung anf den festen Strand des Colleges. Die Stellung der eigentlichen Lehrer in diesen Anstalten ist oft, wie auf der Hand liegt, eine überans schwierige und ermüdende,

und bei den allermeisten ist schon die physische Erschöpfung so grofs, dafs von wissenschaftlicher Weiterbildung nur in den allerwenigsten Fällen die Rede sein kann.

Die Highschools heifsen in den kleineren Landstädten, sowie auf dem Lande selbst oft Academies (im allgemeinen haben sich die Kulturtermini in Amerika, gegen die alte oder antike Welt gehalten, entweder entwertet oder doch umgewertet: Lyceum z. B. bezeichnet in vielen Fällen ein Bnreau für Vorlesungskurse im Winter; Gymnasium hedeutet etwa das, was es antik und etymologisch eigentlich war, ein Institut für die Körperaushildung von jungen Lenten). Hat das Kind die Grammarschool hinter sich, d. h. hat es die englische Grammatik ordentlich inne und die Arithmetik ahsolviert, sowie die Geographie und Geschichte der Vereinigten Staaten[1]) — so ist es für die Highschool reif, und dahei ist es ganz gleich, oh Knahe oder Mädchen; in der That lernen an vielen Orten mehr Mädchen als Knahen Latein, z. B. in der Erasmus Hall Highschool von Brooklyn[2]), wo fast drei Mädchen auf einen Knaben kommen, eben weil die Knahen an den eigenen Erwerh denken müssen: die technischen Hochschulen mit ganz vereinzelten Ausnahmen verlangen kein Latein zum Eintritt. Die Stellung der Lehrer in den Highschools ist eine gute und steigend sich verbessernde; auch ist die Disziplin einfach und gut; es heifst: arbeiten oder gehen.

Die Stiftungsschulen haben manche Vorzüge vor den heiden anderen Gruppen, sind meistens auch ganz unabhängig vom Schnlgelde, und infolgedessen werden nntaugliche und träge Zöglinge z. B. in Exeter, Andover u. s. w. oft scharenweise entlassen. Auch sind sie in der Lage, die klassischen Studien resp. den Schulnnterricht (wie man wohl in Deutschland für diese Stufe zu sagen vorzieht) his über die Erfordernisse der 'college-entrance' auszudehnen; jedoch leisten sie längst nicht soviel wie Eton, Harrow, Rughy, Winchester u. a. in England. Diese Schulen sind vertreten besonders durch Andover, Groton, Williston in Massachusetts, St. Paul und Exeter in New Hampshire, Lakeville in Connecticut, St. Paul und Trinity, New York, Lawrenceville in New Jersey n. a. m.; sie sind fast alle in den älteren, östlichen Teilen des Landes. Natürlich sind diese Stiftungsschulen für Knaben und Jünglinge allein hestimmt. — Neben Cicero und Cäsar wird der grofse Historiker Sallust öfters in den klassischen Vorbereitungskursus hineingezogen, weil er nicht eben schwierig ist in syntaktischer Beziehnng, meiner Ansicht nach ein Mifsgriff: der Ernst, die Schärfe, die snbtile Kleinmalerei, das Vermögen, gemmenartige Charakteristiken in wenigen Strichen zu liefern, alles dies sind so entschieden litterarische Eigenschaften, dafs Sallust, meiner Ansicht nach, in diese Drillperiode nicht hineingehört. Ich hegnüge mich hier, die hekannten Worte von Quintilian II 5 19 zu citieren: et hic historiae maior est auctor, ad quem tamen intelligendum iam profectu opus est. Und dieser Fortschritt ist auf dieser Stufe nicht vorhanden. Wenn man aher den pädagogischen Grundsatz aufstellen will, dafs

[1]) Die Geographie von Europa kommt meistens sehr kümmerlich dabei weg.

[2]) Hier lernen von 1600 Schülerinnen und Schülern ca. 1300—1400 Latein.

die syntaktische Durchsichtigkeit, etwa das was Quintilian apertum nennt, den Ausschlag bei der Wahl dieser Drillschriftsteller geben soll, so mufs man sich erinnern, dafs Cäsar, der in Amerika hauptsächlich zur Grammatikerklärung gebraucht wird, doch eben für den Anfänger durchaus nicht apertus ist, besonders weil er in seinen knappen Resumés von Reden und Verhandlungen die oratio obliqua braucht: die Ansprache des Patrioten Critognatus B. G. VII 77 bildet wohl die wichtigste Ausnahme von seinem Verfahren. Thatsächlich nun wird Cäsar wohl zu früh[1]) in Angriff genommen: der 13jährige Knabe in Deutschland hat nach dreijährigem Unterricht denn doch eine gründlichere und ausdauerndere Kenntnis der Flexion und einen gröfseren und gründlicher angeeigneten Wortschatz als der 15jährige Knabe in Amerika nach einem einjährigen Unterricht, der ganz auf Cäsarvorbereitung zugeschnitten ist, ja oft geradezu so genannt wird. Verfrühte und übertriebene Beschäftigung mit den syntaktischen Schwierigkeiten des Latein, und zwar meistens in einer rein logischen Zergliederung, ohne tüchtige Ausprobierung des Gelernten durch Lateinschreiben, das Hersagen von syntaktischen Regeln ohne das gründliche Einprägen zum wenigsten von einigen Musterbeispielen, das Vernachlässigen einer systematischen und konstanten Aneignung von Vokabeln, die Versäumnis, Ohr und Zunge fleifsig mit heranzuziehen — dies sind einige von den Übelständen, welche weit verbreitet sind. Man ist zu leicht davon überzeugt, dafs die Wiederkehr der Formen in der Cäsarlektüre eben ipso facto Flexion wie Vokabular gewissermafsen als einen Niederschlag zurücklassen werde. Die Zahl der jungen Leute nun, welche Latein ohne Griechisch in den Pre. Collegiate Schools — wir wollen sie kurz als Preparatory Schools oder Secondary Schools bezeichnen — lernen, ist in der jüngsten Zeit zusammengestellt worden, und zwar bis zum Schuljahre 1897—1898 inklusive, durch den U. S. Commissioner of Education W. T. Harris[2]) und im Anhang zu dem Jahresbande der American Philological Association für das Jahr 1899 veröffentlicht. Man ersieht daraus, dafs von 1889—1898 die Zahl aller Schüler in den Secondary Schools von 297894 auf 554814 gestiegen ist, ein Wachstum also von 86 Prozent, wohl ein fünfmal so starkes Wachstum als das der Bevölkerung selbst. Am Anfange dieser neunjährigen Periode nun lernten 100144 Schüler (und Schülerinnen) Latein, also 33,62 Prozent aller in den Second. S. befindlichen Schüler, während 12869, also nur 4,32 Prozent, Griechisch lernten. Am Ende aber der neunjährigen Periode standen die Zahlen so: 274293 lernten Latein, also 49,44 Prozent der ganzen Zahl; griechischer Unterricht wurde erteilt an 24994 Schüler, also 4,50 Prozent des Ganzen. Man ersieht also, dafs an der Wende des Jahrhunderts etwas mehr als zehnmal so viel Schüler Latein lernten wie Griechisch.

Letzteres lehnt sich in seiner grammatischen stufenweisen Erlernung sehr

[1]) Es ist dringend notwendig, einen pädagogisch korrekten Übergang zu Cäsar zu finden; ich habe betreffs solchen Überganges Anthologien, resp. Lesebücher gesehen, worin Sachen von Catull und von Gellius sich fanden!

[2]) Bekannt als Kenner Hegels.

eng an die Xenophonsche Anabasis an, wofür sehr brauchbare Lehrbücher von White, Leighton, Irisbie u. a. vorliegen: die Schulung der Kräfte durch vorhergegangenes Latein, ferner die Thatsache, dafs der Lehrer im Grunde es mit einer Selecta zu thun hat, fördert und kräftigt den Unterricht ungemein, auch werden meistens konstant griechische Nachbildungen geliefert. Die Flexion wird im Griechischen leichter beigebracht, da sie sich auch leichter analytisch-synthetisch behandeln läfst. Übertriebener Wert meines Erachtens wird gelegt auf das Aufsagen z. B. der vier Kategorien der Bedingungssätze. Dann folgen vier Bücher der Anabasis und die drei ersten Gesänge der Ilias. Dazu kommt eine Übersicht der griechischen[1]) Gesehichte, gewöhnlich bis anf Alexanders Tod, mit griechischen Exerzitien; es sind auch keine Stimmen von Bedeutung da, welche verlangen, diese abznschaffen: denn wie kann der Schüler zeigen, dafs er die Sprache versteht, wenn er nicht ihre wichtigsten Funktionen nachbilden kann? — Im Homer beschäftigt man sich viel mit Wiedergabe der ionischen u. s. w. Formen im attischen Dialekt. Das richtige Scandieren des Hexameters im Vergil und Homer ist einer der allerschwächsten Punkte, wie denn Rhythmus und Musik in der nationalen Anlage nur dürftig vertreten sind.

b) Wir kommen zu den Colleges selbst. Während hier ein festes Fachwerk von vier Jahren (Freshman, Sophomore, Junior, Senior) vor uns zu stehen scheint, ist es gerade das College, welches in den letzten 10—15 Jahren stark ins Gedränge gekommen ist. Kurz gesagt, die Zahl der obligatorischen Studien und Studienkurse hat mehr und mehr, trotz alles Widerstandes, den fakultativen weichen müssen. Bancroft absolvierte im Jahre 1817 Harvard mit siebzehn Jahren, Howard Crosby absolvierte den vierjährigen Collegecursus von New York University im Jahre 1844 mit achtzehn Jahren, Professor B. L. Gildersleeve hatte nicht ganz das achtzehnte Jahr vollendet, als er Princeton absolvierte, Whitney absolvierte Yale (1845) mit achtzehn. Diese Ziffern bezeichnen jetzt etwa das Durchschnittsalter der in die Colleges Eintretenden. — Schon wenn man die Zahl der Wissenszweige überblickt, welche in den Colleges gelehrt werden, sieht man sofort, dafs eine Beschränkung und Auswahl geboten ist. So lehrt, um einmal eine Staatsanstalt des Westens herauszugreifen, das 'College of Science, Literature and the Arts' der University of Minnesota: Latein, Griechisch, Rhetorik, Botanik, Geschichte, Chemie, Physik, Französisch, skandinavische Sprachen, Zoologie, Biologie, orientalische Sprachen, vergleichende Philologie, Dentsch, Pädagogik, Mineralogie, Psychologie, Logik, Ethik, Astronomie, Geologie, Politik, Soziologie, Spanisch. Das College ist also weder ein Obergymnasium noch eine Universität im deutschen Sinne: es ist jetzt ein Zwitterding zwischen beiden. Viele der besten Anstalten haben nun nach dem Vorgange von Dr. D. C. Gilman in Baltimore (im Jahre 1876) einen Mittelweg eingeschlagen zwischen dem willkürlichen, unbeschränkten Wählen von Kursen

[1]) Hier ist Besserung hoch vonnöten: wenn der antike Geschichtsunterricht durch die nnmittelhare Erzählung aus dem Munde des Lehrers gegehen würde und diesem ein quellenmäfsiges Wissen zur Seite stände, so würde auch der Sprachnnterricht sich sehr heben.

und dem rigorosen Obligatorisch aller Kurse der ältesten Zeit. In dem College z. B. der New York University bestehen folgende Groups:

I Classical
II Classical-Scientific
III Language and Literature
IV Historical-Political
V Philosophical-Political
VI Natural Science
VII Exact Science
VIII Medical Preparatory.

Diese Gruppen treten vom zweiten Jahre an in Kraft. Aber schon im Freshman-Jahre scheiden sich die Classical Men, die Latein und Griechisch treiben, von denen, welche nur Latein mit modernen Sprachen verbinden, und von den Technikern und Naturwissenschaftlern. Für die Classical Men sind beide Sprachen obligatorisch, sofern sie in der Group I eingetragen sind, in Group II erscheinen beide Sprachen, werden aber im dritten bis vierten Jahre fakultativ; in Group III sind beide Sprachen fakultativ vom zweiten bis vierten Jahr; in Group V—VI sind sie überhaupt fakultativ; in den übrigen Gronps werden die klassischen Sprachen nicht getrieben. Jedes College freilich hat das Recht, Kurse und Art der Behandlung ganz souverän zu gestalten: thatsächlich ist also das AB.[1]) nach seinem Werte wirklich ungeheuer verschieden.

Docb kommen wir zu den klassiscben Kursen in den Colleges. Der Professor richtet in der Regel die Kurse ganz nach seinem Ermessen ein, nur die Zahl der Stunden im Studienhalbjahr wird von der Fakultät bestimmt. In New York University gestalten sich die lateinischen Knrse im College wie folgt:

1. Cicero 2. oder 5. Philippica, Wiederholung wichtiger syntaktiscber Punkte (also derjenigen, welche aus den Secondary Schools mitzubringen sind).[2]) Lateinschreiben. Einige Übung des Ohrs.
2. Livius I oder XXII. Auswahl aus Horaz' Oden. Lateinschreiben. Sprechübungen über den Inhalt des Gelesenen.
3. Plinius' Briefe oder Terenz (gew. Andria oder Adelphi). Lateinschreiben. Sprechübungen wie oben.
4. Satiren des Horaz oder Tacitus' Annalen oder Jnvenal. Lateinschreiben.
5. Cicero De finibus I oder Quintilian X. Lateinschreiben.
6. Horaz Episteln oder die Captivi des Plautus. Lateinschreiben.

Für 3—6 werden auch Wechselkurse veranstaltet, da Sophomores mit Juniors kombiniert werden. In den Anstalten mit besonders grofser Schülerzahl, wie z. B. Columbia oder vollends Harvard, Yale, Princeton, müssen viele Sektionen nebeneinander arbeiten.

Ich befolge den Grundsatz, zu wechseln zwischen Kursen, in welchen die

[1]) Artium Baccalaureus.

[2]) Es erfordert oft nicht geringe Mühe, im ersten Halbjahre Gleichartigkeit der Leistungen zu erzielen.

jungen Lente Aufgaben ausarbeiten, nnd solchen, bei denen sie Vorträge von mir hören, damit ehenso die rezeptiven wie prodnktiven Kräfte geübt werden.

Im vierten Jahr, wo die Zahl sowohl der Lateinlernenden als der Lateinstunden gering zu sein pflegt, lasse ich die Sprache, insofern sie durch das Ohr aufgenommen wird, zn ihrem eigentlichen Rechte kommen, behandle meine Seniors gewissermaisen als junge Römer einer späteren Zeit und trage einige Biographien, die ich aus dem Urtext des Plutarch präpariere, lateinisch vor, erst langsamer und einfacher, später in lebhafterer und freierer Manier. Die Hörer lesen mir dann in der folgenden Stunde einen lateinischen Auszug des Vortrags vor. Auch lesen sie viva voce vom Blatt vor, hesonders Essays von Seneca.

Nehmen wir nun einen griechischen Kursus in seinen aufeinanderfolgenden Materien. Wir wählen dazu eins der besten älteren Colleges, welche gauz anf sich selhst gestellt und mit keinen professionellen Fachschulen für Recht oder Medizin oder Technik verbunden sind, Williams College (in reizender, landschaftlich liehlicher Lage, im nordwestlichen Massachusetts).

Obligatorisch für Freshmen sind: Answahl aus Herodot, drei Bücher der Odyssee, anch wird etwas von philologischer Wissenschaft geboten, durch Vorträge über 'einige der wichtigsten Homerischen Fragen'. — Alle nun folgenden Kurse sind fakultativ, und zwar für Sophomores: Platons Protagoras nnd Euripides' Iphigenia in Tauris, Äschylos' Septem und Sophokles' Elektra, 'hauptsächlich vom litterarischen Gesichtspunkt'. Nach Ostern wird zweimal wöchentlich Aristophanes gelesen. In einem einstündigen Knrsus werden die Collegestudenten angehalten, syntaktische selbständige Arbeiten zn fertigen oder einen Textahschnitt mit Kommentar zu versehen. Man sieht, die Haltnng schwankt zwischen hnmanistisch-belletristischer Auffassung und Ansätzen philologischer Anfangsschulnng. — Es folgen Senior- Junior- Elective Conrses: Lucian und Pausanias (wenn einer später Griechenland zu besuchen gedenkt), Auswahl attischer Redner von Antiphon bis Isaeus, Bnchholz, Griechische Lyriker. Griechisch geschriehen wird nicht. Wer freilich den Unfug kennt, der auf den Zimmern vieler junger Leute mit Übersetzungen, besonders der Bohnschen Sammlung, getrieben wird (daher das heliebte Witzwort: 'to work in the bone-yard'), der wird bezweifeln, ob es thnnlich ist, diesen eineu wahren Prüfstein echten Könnens ganz hei Seite liegen zu lassen. *Τῆς δ' ἀρετῆς ἱδρῶτα θεοί κτλ.*

Sehen wir uns in Harvard um. Harvard hat einerseits Kurse für Undergraduates, sowie für Undergraduates nnd Gradnates komhiniert, und anderseits primarily for Gradnates; über die letzteren nnter c). Für Undergraduates: Homer; Übungen im Griechischschreiben; griechische Litteratur mit Lektüre aus Platon, Lysias, Xenophon, den elegischen, iambischen und melischen Dichtern, Euripides. Hierauf folgt: griechisches Exercitium und Goodwins Verbalsyntax. Dann wieder Lektüre: Herodot VIII, Äschylos' Perser, Plutarchs Themistokles oder Kimon; Thukydides I 87—117 oder die Leichenrede im zweiten Buch; Plutarchs Perikles; Sophokles' Elektra. — Ein anderer

Lesekurs: Aristophanes' Acharner und Vögel; Thukydides VI—VII; Äschylos' Prometheus; Sophokles' König Ödipus. — Zweiter Kursus im Griechischschreiben: Übersetzen und freier Aufsatz. Diese Kurse laufen zum Teil nebeneinander her. — Ferner: Vorlesungen über das griechische Drama, mit einschlägiger Lektüre aus den Dramatikern.

In der lateinischen Lektüre werden herangezogen: Livius, Horaz, Terenz, Tacitus, auch wird Latein geschrieben.

Im dritten bis vierten Jahre werden Collegesleute und eigentliche Philologen kombiniert, auch treten hier die Vorlesungskurse mehr in den Vordergrund: auf der griechischen Seite erscheinen griechische Philosophie, d. h. Platons Republik und Aristoteles' Ethik; Privataltertümer der Athener, griechisches Drama; Griechischschreiben. Die Kollegienhefte werden monatlich durchgesehen.

Im Latein weisen diese späteren Kurse auf: Catull und Elegiker, Plautus (drei Stücke), Lucrez, römische Dichtung mit Lektüre; auch lateinische Aufsätze werden geschrieben.

Man sieht, das Ziel ist: recht viel lesen, freie Wahl der Kurse und doch Kontrolle der Arbeit.

Wie namentlich die Kurse des dritten und vierten Jahres beweisen, ist das College jetzt so beschaffen, dafs es mit dem eigentlichen Universitätssystem ineinanderfliefst.[1]) Es sind das wohl Mafsnahmen, die aus einer gewissen praktischen Notwendigkeit hervorgegangen sind. Und doch dürfte es problematisch sein, Bildungsarbeit und Berufsstudium in eins zu verschmelzen. Dies führt uns zum Graduate Study.

c) Es sind dies Kurse für Berufsphilologen, für solche, die die alten Sprachen und das klassische Altertum als Fach, als Brotstudium behandeln und sich auf die Erwerbung des Doktorgrades vorbereiten. Seminararbeit und Vorlesungen halten sich wohl im ganzen die Wage. Im allgemeinen wird man solche Kurse vermissen, welche ein ganzes und grofses Gebiet behandeln. Es giebt ja so viele Handbücher, z. B. in der Iwan Müllerschen Sammlung und sonst, Teuffel, Hübners bibliographische Verzeichnisse u. s. w., welche die Zeitversäumnis mit Diktaten im Colleg unnötig machen. — Im Seminar lernt der Aspirant, wie er mit Stephanus, mit Konkordanzen, mit Scholien, mit Textgeschichte, mit Epigraphik praktisch fertig zu werden hat. Auch wird er angeleitet, durch Studien im Philologus, dem Rheinischen Museum, den Neuen Jahrbüchern, dem Hermes oder dem American Journal of Philology u. s. w. sich über den Gang der Untersuchung und Behandlung eines gegebenen Problems

[1]) Doch darf nicht unerwähnt bleiben, dafs es drei höhere Schulen giebt, die ganz nach dem Muster des deutschen Gymnasiums eingerichtet sind: das Concordia College in Fort Wayne, Ind., das Concordia College in Milwaukee, und eine ähnliche Anstalt in Watertown, Wisconsin. Alle drei bereiten ihre Zöglinge vor für das theologische Studium der lutherischen Kirche. Der ganze Unterricht ist hier obligatorisch. Der klassische Unterricht wird ganz in deutscher Sprache erteilt, und es werden ausschliefslich Lehrbücher der Teubnerschen und Weidmannschen Verlagsbuchhandlungen gebraucht.

Digitized by Google

zu orientieren. Fast überall ist der Druck der Doktordissertation (der in Amerika überaus kostspielig ist) obligatorisch.

In Johns Hopkins in Baltimore liegen die Privatarbeitszimmer der Professoren in einem der Universitätsgebäude selbst, und zwar in unmittelbarer Nähe der klassischen Seminarbibliothek, in welcher die Mehrzahl der Mitglieder die meiste Zeit zubringt — eine überaus praktische und wohlgeordnete Weise, das Studium zu fördern. Hier arbeiten die Studierenden die Vorlesungen aus. Man thut dies hier wohl mehr als in Deutschland: die hohe Fertigkeit, die sich an deutschen Universitäten findet, ein Colleg sofort so nachzuschreiben, dafs es als Buch mit wenigen Änderungen gedruckt werden könnte, ist in Amerika etwas Seltenes, wird auch wohl nicht so leicht erstrebt. Man bemüht sich mehr, die Verweisungen zu verifizieren. Im ganzen glaube ich, dafs die Vorlesung hier und da noch mehr bedeuten könnte, als es der Fall ist; das Seminar dagegen scheint zu seinem vollen Rechte zu kommen. — Dafs das gesprochene Wort niemals durch das Buch ersetzt werden kann, ist klar: die grofse Anziehungskraft, welche z. B. Professor Gildersleeve seit 26 Jahren auf die Philologiestudierenden in Amerika ausgeübt hat, ist bekannt. Es ist das eben eine bedeutende akademische Persönlichkeit, bedeutend in ihrem philologischen Wirken, in der Klarlegung gegebener Probleme, in der lichtvollen und scharf sichtenden Beurteilung der schon früher geleisteten Arbeit und Forschung — ich meine ein akademischer Lehrer wirkt in alledem und durch alledies noch mehr als durch den Wissensstoff, den er bietet.

Es kommt eben hier vor allem auf die Persönlichkeit der Lehrenden an, weit mehr noch als auf die Ausstattung der Lehranstalten mit vielen Stipendien und grofsen Reichtümern. Allerdings war oder ist in gewissen Kreisen eine Bewegung im Gange (man hat sie ironisch wohl den University Trust genannt), nur solche Anstalten als wirkliche Universitäten, resp. als qualifiziert für Graduate Study anzuerkennen, deren Fonds eine gewisse Höhe erreichen. Doch wird sich kaum ein Gelehrter, der durch ernste Auffassung des Lebensideals, Schulung, Leistungen und Umstände geeignet ist Berufsphilologen zu bilden, resp. weiter zu bilden, viel an diese sonderbare Geldschablone kehren denn der Collegelehrer (der selten mehr als 9 Stunden wöchentlich zu geben hat), wird um so mehr Wert darauf legen, gerade solche zu lehren, die Lehrer sind oder werden wollen, je mehr er selbst im Altertum zu Hause ist, je gründlichere Kenntnis wichtiger Seiten desselben er erlangt hat oder erstrebt.

Lehrt er z. B. römische Rhetorik, so wird er nicht nur den Cornificius gut kennen und die Probleme, die sich an dies Handbüchlein und an den Torso von Ciceros Jugendarbeit De inventione knüpfen, sondern er wird auch den Inhalt und die Veranlassung der Schriften des reiferen und älteren Cicero, der gern mehr auf Aristoteles und Theophrastos zurückgehen möchte und doch sich technisch von dem Banne der Hermagorasschen Statuslehre nicht lösen kann, zur Erscheinung bringen. Behandelt er die griechischen Redner, so wird er die Urteile des Dionysios von Halikarnafs nachprüfen und die Mitglieder seines Seminars dazu anleiten, zu lesen wie die Alten lasen, zu empfinden wie

sie empfanden; hat er das mit seinen Hörern erreicht, dann erst wird er sie ermutigen, der Unsumme späterer Erudition gegenüberzutreten.

Für Amerika, deucht es mir (denn es mag dem Fünfzigjährigen verstattet sein, ein pium desiderium zu äufsern), dürfte die Zeit kommen, wo es sich empfiehlt, Rücksicht auf die nicht geringe Zahl derer zu nehmen, die sich zwar versenkt haben in die Schönheit der Altertumsstudien und sie lieben, denen es aber doch nicht vergönnt ist, originelle Probleme weder aufzuwerfen noch zu beantworten. Solchen würde ich die üblichen akademischen Auszeichnungen gewähren, wenn sie ein Examen beständen, worin sie umfassende und gründliche Bekanntschaft mit der Litteratur aufwiesen, wenn sie z. B. zeigten, dafs sie von Homer bis Dinarchos, von Naevius bis Suetonius die klassische Periode der Litteratur kennten. Es liegt für die Blüte und das Gedeihen der Altertumsstudien eine grofse Gefahr in dem frühzeitigen, ich darf wohl sagen verfrühten, Spezialisieren. Weit und tief! — das mufs die Losung sein. Aus der Beschränkung erwächst am Ende die Beschränktheit, trotz Goethes berühmten Wortes.

BEITRÄGE ZUR ÄLTESTEN GESCHICHTE DER FÜRSTENSCHULE ZU ST. AFRA IN MEISSEN

Von Ernst Schwabe

Auf der Königlichen Bibliothek zu Dresden wird eine Miscellanhandschrift des XVI. Jahrh. aufbewahrt, ein starker Schweinslederband in Quart, der ihr einst aus den Beständen des Kgl. Hauptstaatsarchivs überwiesen worden ist: er führt den Titel a 20 Churfürst Friedrichs zu Sachsen christliche und beständige Bekäntniss und abschlägige Antwort aufs Interim et alia. Auf diese Handschrift und den unter den Worten et alia sich verbergenden mannigfachen Inhalt hat schon der frühere Bibliothekar an der Kgl. Bibliothek zu Dresden, Karl Gautsch, hingewiesen[1]) und ihre Wichtigkeit für die älteste Geschichte der Meifsner Fürstenschule dabei betont, ohne dabei freilich im entferntesten den Inhalt des dickleibigen Kodex auszuschöpfen.

Nach dem von Gautschens Hand geschriebenen und dem Ganzen vorgehefteten Inhaltsverzeichnis enthält die durchpaginierte Handschrift drei verschiedene Reihen von Miscellen sehr verschiedenen Umfangs, denen am Ende noch einige andere (wie G. annimmt, in der Studentenzeit des Verfassers beigelegte) Stücke sich anschliefsen. Die Stücke sind in sehr ungleicher Handschrift und mit verschiedener Tinte geschrieben; am Schlusse befindet sich noch eine Anzahl leerer Blätter.

Ihrem Inhalte nach stellt sich die Handschrift als eine Frucht der Johannes Sturmschen Pädagogik[2]) dar, die auf das Lesen mit der Feder in der Hand hohen Wert legte, und ist zugleich das älteste erhaltene Denkmal für eine auch heute noch in St. Afra bestehende Einrichtung, die Führung des Collectaneum Afranum, in das ein jeder Schüler das eintragen soll, was ihm bei seiner irgendwie gearteten Lektüre wissens- und nachahmenswert erscheint. Freilich hat der Schreiber der Handschrift (es handelt sich nur um einen einzigen trotz der verschiedenen Schrift) seine Aufgabe anders verstanden, als die Schüler sie heute erfüllen sollen. Seine Aufzeichnungen sind keineswegs blofs Auszüge aus seiner Lektüre, wenngleich darunter, einer gleichzeitigen Apophthegmensammlung entnommen, eine lange Reihe verdeutschter Exempla prudentiae (Nr. 140 der ersten Reihe, 77 Seiten) sich vorfindet, sondern sie enthalten auch gar manches andere, was man nicht in einem Schülerkollektaneum erwartet, z. B. den Bericht über die Verbrennung einer 'Zauberin in

[1]) Rob. Naumanns Serapeum XVIII (1857) S. 33—44 und 49—56.

[2]) Schiller, Handbuch der Geschichte der Pädagogik S. 118.

Zwickaw', zahlreiche Nachrichten über gleichzeitige Ereignisse (z. B. die Bartholomänsnacht), eine ganze Reihe Rezepte sowohl für die Küche als gegen allerhand leibliche Gebresten; in der Hauptsache sind es aber doch allerhand Lesefrüchte, meist theologischer Art, die sich hier gesammelt finden.

Der Sammler selbst hiefs Nikolaus Seyffried, stammte ans Glashütte in der sächsischen Schweiz, einem freundlichen Landstädtchen, das gleich bei der Gründung der Schule mit einer Freistelle bedacht worden war[1]), und mnfs, wie ein längeres lateinisches Gedicht (laudes Glashuttae, patriae meae)[2]) in seinem Kollektaneum beweist, einen klaren Blick und offenen Sinn für die Schönheit seiner engeren Heimat gehabt haben. Nach Ausweis der ältesten, ziemlich lückenhaften Matrikel der Meifsnischen Fürstenschule, die zum Glück gerade das Seyffried betreffende Blatt erhalten hat, ist Nic. Seyffried in den Jahren 1572—1576 Schüler der Anstalt, aber nicht Inhaber der Glashütter Stelle, sondern ein 'Kostknabe'[3]) gewesen, und hat gerade die traurigsten Zeiten des Kryptocalvinismus und des raschen Rektoren- und Lehrerwechsels, die damit verbunden waren, durchleben[4]) müssen. Das übliche Sexennium hat Seyffried an der Schule nicht zu Ende geführt. Er ist, wie die Matrikel besagt, von seinem Vater weggenommen worden, unbekannt aus welchen Gründen. Gantsch a. a. O. vermutet, dafs er sich als Student nach Leipzig begeben habe, um dort Theologie zu studieren. Die Begründung soll darin liegen, dafs eine Schrift Caspar Peucers, die Seyffried erst nach seinem Weggange und nur in Leipzig erhalten haben könne, dem schon seit einiger Zeit (etwa seit 1576) vernachlässigten Kollektanenm beigelegt worden sei. Die Ausgabe der Leipziger Universitätsmatrikel von Georg Erler ist leider noch nicht bis zum Jahre 1578 vorgeschritten, so dafs sich die Annahme Gautschens nicht kontrollieren läfst. Über die ferneren Lebensumstände Seyffrieds liefs sich nichts ermitteln: auch das Afraneralbnm von Kreyfsig[5]) bringt nur die oben vorgetragenen Angaben.

Wie erklärlich, haben die theologischen Wirren der Zeit, mit ihrem uns heute unbegreiflich erscheinenden Streite über die Synergie, die Adiaphora und den Wert der guten Werke, auch bei der geistig aufstrebenden Jugend jener Tage ihren Wiederhall gefunden. Griffen doch diese theologischen Zänkereien auch in das Leben der Schulen tief ein, deren Lehrer ausnahmslos Theologen waren, und vermochten dieses völlig umzugestalten. Solange Melanchthon lebte und den geistigen Mittelpunkt der Wittenberger Universität bildete, hatte anch auf den kursächsischen Mittelschulen eine stille Hinneigung zur calvinischen Lehre bestanden und war das Schulleben in philippistischen Bahnen gegangen. Die Visitationen, die freilich fast nur von Anhängern Melanchthons vorgenommen worden waren, hatten mit wenigen Ausnahmen eine Übereinstimmung der auf den Schulen vorgetragenen Lehre mit der herrschenden kirchlichen Richtung gezeigt. Nur ganz vereinzelt waren die am strengen Lntheranis-

[1]) Neue Landesordnung vom 21. Mai 1543, bei Flathe, St. Afra S. 16.
[2]) Dritte Reihe der gesammelten Miscellen Nr. 56.
[3]) Flathe a. a. O. S. 94. [4]) Ebd. a. a. O. S. 50 ff.
[5]) Kreyfsig, Afraneralbum S. 47, dessen Angaben über den Kodex zu berichtigen sind.

Digitized by Google

mns hängenden Lehrer als der 'flacianischen Schwärmerei' verdächtig gemafsregelt worden; in solchen Fällen griffen freilich die Anhänger und Freunde Melanchthons mit eiserner Hand durch.[1]) Nach Melanchthons Tode aber war das reine, bis dahin als Flacianismns verdächtigte und verfolgte Luthertum in Kursachsen znr Herrschaft gelangt. Kurfürst August verfolgte, nachdem sich einmal der Sinneswandel bei ihm vollzogen hatte, nunmehr die Philippisten ebenso hart wie sechs Jahre vorher die Flacianer, ihre Widersacher, und dies wirkte natürlich auch auf die Schüler nach: denn dort wurde wiederum auf das sorglichste nach der reinen Lehre geforscht, freilich in ganz entgegengesetztem Sinne wie bei früheren Visitationen.

Diese beiden so entgegengesetzten Nachforschungen haben nun auch in St. Afra stattgefunden. Auf die zweite, im Jahre 1574 vorgenommene, ist nur ein einziger Hinweis im Seyffriedschen Kollektaneum zu finden, nämlich Nr. 156 der ersten Miscellenreihe: 'Erklährung zweyer Professoren der Meifsner Schule über die Abendmahlslehre', welche 1574 von allen Geistlichen und Lehrern in Sachsen gefordert ward. Es ist sehr wohl erklärlich, dafs Seyffried von diesen Nachforschungen gegen die Kryptocalvinisten nicht mehr gebracht hat: denn damals waren die Sympathien ganz und gar auf seiten der ehemals gemafsregelten bekenntnistreuen Lutheraner; aufserdem wird wohl Seyffried als Schüler nicht gerade allzuviel von den Mafsregeln der Regierung erfahren haben.

Weit wichtiger ist der litterarische Niederschlag, der sich aus der ersten Nachforschung von 1567/68 in St. Afra ergab. An der Spitze der damaligen Visitatoren stand Caspar Peucer, der Schwiegersohn Melanchthons. Bei Gelegenheit seines Besuchs in St. Afra beobachtete er auch die Disziplin und innere Lebensweise der Alumnen, nnd das Ergebnis seiner Beobachtungen liegt in der unten unter I. veröffentlichten Rede vor, die in mancherlei Hinsicht merkwürdig ist, vor allem, weil sie den Schülern allzugrofsen Kleiderprunk untersagt und ihnen das Tragen einer geeigneten Schulkleidung einschärft, zweitens darum, weil darin den Schülern das Führen von Waffen, insbesondere Schufswaffen, mit strengen Worten verboten wird.

Wahrscheinlich war eine so kräftige Anrede notwendig gewesen, denn in den Wirren der Zeit, in der die Antorität der Obrigkeit mehr als einmal bedenklich ins Schwanken geraten war (Flathe a. a. O. S. 116) hatte auch die Jugend nach ihrer Weise Partei genommen und sich dabei mehr gehn lassen, als zu verantworten war. Dafs das Gefühl für Recht und Unrecht durch die einander widersprechenden Vorgänge auf kirchenpolitischem Gebiet sehr verwirrt und erschüttert wurde, ist begreiflich. Hatte doch einer der verdientesten

[1]) Vgl. Th. Distel, Der Flacianismns und die Schönburgische Landesschnle zu Geringswalde, Leipzig 1879. — Wie weit man damals in der Beobachtung und Verdächtigung der rein lutherisch Gesinnten ging, beweist ein auf dem Dresdener Hanptstaatsarchiv befindliches Aktenkonvolut, das heimlich angefertigte Nachschriften von Predigten und Universitätsvorlesungen enthält, die in Leipzig, Jena und anderswo gemacht worden waren, um sich von der Rechtgläubigkeit der Neuanzustellenden in der Stille zu überzeugen, oder auch bereits Angestellte im gleichen Sinne zu überwachen.

Lehrer von St. Afra, Hiob Magdeburg, nach 26jähriger Thätigkeit 1569 von der Anstalt weichen müssen, weil er an der Lehre de libero arbitrio nach Luther und Flacius festhielt. Am Michaelistage 1569 sah er sich genötigt, von der ihm lieb gewordenen Anstalt zu scheiden.[1]) In der Schülerschaft wurde der Abgang des verdienten Mannes tief beklagt, und als sich nach dem Sturz der Philippisten 1574 die Möglichkeit ergab, ihn für Sachsen zurückzugewinnen[2]), äufserte sich die Freude darüber mehrfach und in rührender Weise. Zeugnis dafür legt auch ab die Aufbewahrung und handschriftliche Verbreitung von Hiob Magdeburgs Abschiedsrede, die von ihm wahrscheinlich im Abendgebete nach der Verlesung der Schriftstelle gehalten worden war. Seyffried hat sie ebenfalls sich abgeschrieben, und wir veröffentlichen sie hier unter II.

Was sich sonst noch von St. Afra betreffenden Dingen in dem Kollektaneum befindet, ist nicht von grofser Bedeutung: meist sind es Gelegenheitspoesien nach damaliger Art, mit grofser Federfertigkeit verfafst und von überraschend geringer Originalität des Ausdrucks und der Gedanken. Speziell die Schul- und Schülernachrichten sind aufserordentlich dürftig, dazu schwer kontrollierbar. Für die Stadt Meifsen und das Kurfürstentum ist wichtig eine Miscelle, die den Dombrand in Meifsen nach der Schlacht bei Mühlberg behandelt. Die übrigen Miscellen werfen meist ein Licht auf gleichzeitige politische und theologische Vorgänge, und durch den immensen Fleifs des ehemaligen Fürstenschülers wird es uns klar, dafs auch schon damals die Kunde auswärtiger Dinge (z. B. von der Bartholomäusnacht, von Colignys Tode, den Reisen sächsischer adliger Reichshofräte in die Türkei u. s. w.) schnell in die Räume der Schule drang, und dafs für sie und die Flugschriftenlitteratur jener Tage sich bald und intensiv ein Interesse entwickelte, dessen Niederschlag wir in dem genannten Kollektaneum zu erblicken haben.

I. Oratio D. D. Casparis Peuceri ad alumnos illustriss. ludi Misnensis

Optimi adulescentes, quo affectu et consilio ab Illustriss. Electoribus Mauricio et Augusto hae scholae conditae sunt, diligenter et multum decet vos cogitare et vicissim de gratitudine sollicitos esse. Non enim est exiguum beneficium cum tanta munificentia omnium artium studia promoveri. Debetis ergo magna cura et assiduitate esse solliciti, ut et Deo patri omnipotenti et Electori reverenter et pie gratias agatis. Consistit autem praecipua pars vestrae gratitudinis in diligentia officii. Quare sedulo vos hortamur, ut reverenter oboediatis legibus hujus scholae, quas Princeps Elector vult omnino esse ratas et sua auctoritate confirmatas. Deinde monitis Praeceptorum oboediatis et ipsorum vocem tamquam de caelo sonantem audiatis et omni pietate et reverentia studeatis, nec eos aut ipsorum pia monita petulanter negligatis et contemnatis. Sed hoc tempore certae quaedam commonefactiones praeponendae sunt, quibus occasionem praebet aliquorum petulantia.

[1]) Die Hiob Magdeburg betreffenden Aktenstücke bei Flatho, St. Afra S. 451 ff. Über die einzelnen Ereignisse bei M.s Abgang vgl. ebd. S. 50 ff.

[2]) Flathe a. a. O. S. 55 ff.

Admonendi igitur primum, qui sunt in prima classe, qui eos fecerunt in studiis progressus, ut prodesse nunc aliis possint, ut sciant, se ad hoc obligatos, ut non solum suo exemplo, pietate, reverentia, assiduitate lectionum et studiorum, morum integritate, et recta et honesta vivendi ratione et consuetudine alios invitent, sed etiam absentibus praeceptoribus moneant iuniores, qui propter aetatis imbecillitatem nondum ita sunt confirmati, ut sciant, quid quoque tempore conveniat. Quare primae classis discipuli meminerint, se ad hoc officium obligatos, ut iuniorum et mores et studia regant, et existiment se debere Principi et ipsis praeceptoribus hoc officium et non dubitent, hujus rei aliquem fructum percepturos. Proderint (!) nam iis, cum et ipsi aliquando pervenerint ad scholas, et minori molestia praestare possunt. Atque haec commonefactio praecipue pertinet ad eos, qui in primam classem promoti sunt. Nunc sequitur secunda, quae ad omnes spectat et ab omnibus et singulis debet observari: si qui a praeceptoribus impetrant veniam discedendi aut ad parentes redeundi, ultra octidnum abesse non debent: si qui autem secus fuerint, hoc beneficio privabuntur. Nam non absentia tantum diuturniore studia vestra negligitis, sed rursus affertis in scholam petulantiam morum, et eam licentiam vobis concedi putatis, cum domi apud parentes assuefecistis. Itaque hano legem omnino ratam esse volumus, eiusque ut memores sitis, graviter et severe mandamus. Tertia commonefactio etiam ad omnes et singulos pertinet de forma vestium: vestitus nam argumentum naturae, ingenii et morum: ideo omnes honestae gentes operam dederunt ut honesto habitu uterentur, et Herodotus inquit: Mulier veste deposita pudorem deponit. et apud Pindarum Gallis tribuitur levitas, quod curta veste, quae vix tegit pudenda, utantur. Inprimis vero vestis militaris est indicium elati et effreni animi. Igitur decet illos, ut scholasticos, habitu scholastico et ordini conveniente uti, non sitis discissis caligis, quae praeter decorum infarciuntur. Eum habitum procul abesse volumus ab hac schola. Itaque studeant omnes, qui honestatem amant, etiam ut honestis vestibus utantur. Ne gestetis arma, sive gladios sive bombardas, sed cogitetis, vos hnc esse missos ad componendos mores. Vitetis igitur illa armorum genera, quae sine periculo tractari non possunt, ut bombardae. — Quinto adhortamur omnes sive qui hoc contubernio sive alienis aedibus extra scholam utuntur, ut omnibus legibus scholae sint subjecti et ut praeceptores suos discipulos legibus convenientibus coerceant, retineant omnes domi in conclavia (?), nec indulgeant licentiam evagandi, quae cum multis periculis coniuncta sit, caveant praeceptores ne in ipsos pericula redundent. Sint igitur grandiores bono exemplo reliquis et quia speramus, istas commonefactiones et praecepta tantum habitura pondus apud vos, ut decet, optamus, ut Deus regat vestra studia, ut sint salutaria Ecclesiae. Amen.

II. Valediotio D. Hiobi Magdeburgi in Die S. Michaelis post explicationem evangelii anno 69. recitata.

Discedendum mihi, charissimi discipuli, ut novistis, ex hac schola et locus dandus alteri nulla mea culpa, nisi haec sit, velle coram Deo inviolatam conservare conscientiam. Iterum dico: Nulla mea culpa, nisi haec sit e. c.: Cum enim visitatione proxima propter controversias iam annos aliquot inter theologos agitatas, mea de iis sententia eaque sine aliqua tergiversatione aperta et plana nomine et mandato Illustriss. Principis quaereretur, responsionem scriptam obtuli minime tectam ac fucatam, totam eam ad D. Lutheri libros et doctrinam referens, cum quo (ut paucis comprehendam) me, quae nunc quidem de libero arbitrio, imprimis et necessi-

tatem operum et salutem nec sectae alicuius autores existimare eos, quae contra eas admonitiones scripserim, Respondere aliter salva conscientia non potui, et libere, ut profiterer, quae sentirem et in animo haberem, potius faciundum mihi fuit, quam ut simulationibus et mendaciis Deum fallerem et eluderem Illustr. Electorem. Deo enim et Principi suo mentiri nefas indico. Privatus igitur meo munere sum, quod patienter mihi ferendum: Christo causa mea commendanda et in conscientia bona acquiescendum est: quod me consolatur vel hoc nomine, quod toto hoc tempore, quo inter se dissident theologi, ne verbulo quidem laesus quisquam est, cuius etiam vos testis (!) estis, et erunt discipuli omnes reliqui: quin potius orando succurrere quotidie his malis et religionis puritatem flagitare a Deo diligentissime studui. Sed de his satis. Fui in hoc ludo ab initio, quo primum institutus est annos iam fere 27, iuvenis adhuc veni, senio confectus discedo. Versatus sum in meo officio ut scitis vos ipsi et superioris temporis discipuli testabuntur, fideliter et sedulitate qua potui maxima, nec libet de ea commemorare multum. Breviter dicam: Paterno animo complexus sum opera et studiis quibuscunque potui nullo non tempore me omnibus promptum praebui, nec a decumbentibus et adversa valetudine laborantibus procul vel abfui vel unquam defui. In instituendo satis hortatus sum vos esse ad pietatem potissimum. Ideoque hujus horae lectio, quae religionis studiis data est, mihi charissima fuit, et prae ceteris summa cum diligentia a me observata. quae in evangeliis a me explicandis a me dictata sunt, in manibus habetis, et ea omnium piorum iudicio libens promitto. Brevia quidem sunt, et doctrinam in iis puram et salutarem [in iis] intelliget, quicunque in timore Dei legerit. Hortor autem nunc et postremo, ut in posterum quoque ante omnia pietatem amplectamini: oboedientiam deinde et erga praeceptores omnes reverentiam ut summo studio colatis. Hanc enim et reliquae virtutes omnes comitantur et amor ⟨et⟩ benevolentia magistrorum ea comparantur certissime. Ita autem necessarius amor mutuus inter praeceptorem et discipulum est, ut sine eo illorum labor omnis inanis et vestra opera sit plane irrita. Hortarer iam vos quoque ad ceterarum artium studium, sed [quid] id sponte sua faciet virtutis studium, quod vobis imprimis commonendum putavi et dicendi mihi tempus longius non est, et orationem quoque abrumpit animi afflictio, de eo plura non dicam: Deo patri omnis consolationis et filio eius Domino Nostro I. C. angelorumque praesidio, quorum memoriam hodie solemniter celebramus, vos, praeceptores vestros totamque scholam iisque simul et vestris precibus me ipsum quoque commendo et omnibus vobis meam offero, quocunque loco futurus sum. Nam non dubito, Deum pro misericordia mihi affuturum et permissurum Angelum, suumque mihi rursus quaerat (?) hospitium. Valete.

Digitized by Google

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Zur Aufsatzlitteratur:

1. G. Legerlotz, Der deutsche Aufsatz auf der Oberstufe der höheren Lehranstalten. Berlin, Weidmann 1900. 168 S. 3 Mk.
2. G. Mosengel, Deutsche Aufsätze für die Mittelstufe höherer Lehranstalten im Anschluss an den deutschen Lesestoff. Leipzig, Teubner 1901. 116 S. 1,40 Mk.
3. A. Kutzner, Praktische Anleitung zur Vermeidung der Fehler in deutschen Aufsätzen. Dritte Auflage, neubearbeitet von O. Lyon. Leipzig, Teubner 1901. 88 S. 1 Mk.

Das Buch von Legerlotz ist aus dem Berichte hervorgegangen, den dieser für die Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen im Jahre 1899 ausgearbeitet hat. Da der Verf. auf eine mehr als vierzigjährige Lehrthätigkeit zurückblicken kann, so spricht er als erfahrener Schulmann. Den Grundcharakter einer Berichterstattung wahrt er absichtlich, um das Ganze recht lebensvoll zu gestalten, doch hat er Unwesentliches aus dem Referate ausgeschieden und dafür manches aus dem Mitbericht Direktor Schirmers verwertet. Entsprechend den drei Fragen, die der Direktorenkonferenz gestellt waren, gliedert sich der Stoff in drei Teile: Wahl der Themen, Vorbereitung und Beurteilung der Aufsätze. Eine Einleitung bespricht die Grundlagen der Abhandlung, ein Anhang fafst die Ergebnisse in Form von Leitsätzen zusammen.

Wie nicht anders zu erwarten, ist die Schrift von L. sehr anregend. Denn dieser verbindet mit reicher Erfahrung und klarem Urteil grofses Geschick, den umfangreichen Stoff zweckentsprechend zu behandeln. Überall zeigt er sich mafsvoll und besonnen, gelegentlich tritt auch eine humoristische Ader zu Tage, z. B. S. 91. Selbstverständlich sind die einschlägigen Schriften von Laas, Lehmann, Apelt u. a. gewissenhaft zu Rate gezogen und die Verhandlungen früherer Direktorenkonferenzen mit berücksichtigt worden. So können die Fachgenossen viel daraus lernen.

Freilich mit allem, was darin steht, möchte ich mich nicht ohne weiteres einverstanden erklären; z. B. werden sprachliche Themen aus dem Gebiete des deutschen Unterrichts blofs als nicht empfehlenswert hingestellt, anstatt dafs sie direkt widerraten würden; auch moralische Themen werden nicht unbedingt verworfen. Am wenigsten bin ich von der Erörterung der stilistischen Fragen befriedigt (S. 114 ff.). Einmal findet man hier Auseinandersetzungen über Lehnwörter (nicht Fremdwörter), die mit den Schüleraufsätzen gar nichts zu schaffen haben, und sodann eine Besprechung der Engländerei unserer Zeit (S. 123 f.), von der dasselbe gilt. Denn wenn Behel den Ausdruck fair oder ein Romanschriftsteller der Gegenwart flirten gebraucht, so ist dies zwar nicht nachahmenswert, wird aber selbst den Lehrern der obersten Klassen kaum je in Schülerheften begegnen. Während man ferner Winke erwartet, um den zahlreichen stilistischen Mängeln in Schülerarbeiten zu begegnen, die Matthias u. a. hervorgehoben haben, findet man eine zwei Seiten lange Stelle aus K. Spittelers 'Lachenden Wahrheiten', Zürich 1898 S. 201 ff. abgedruckt, worin sich dieser über die (in einem Nekrolog stehende) Wortverbindung 'ohne es' für 'ohne dasselbe' aufregt und die Unentbehrlichkeit des Fürwortes 'derselbe' im Sinne von 'er' auseinandersetzt.

Sodann wird, um noch einige Einzelheiten herauszuheben, das Schwinden des flexivischen e im Genitiv (und Dativ) des Singulars bei Zusammensetzungen wie Weibsbild, Schiffsherr neben des Weibes, Schiffes S. 115 so erklärt, dafs die Sprache darauf Bedacht nehme, in Wörtern, die durch Zusammensetzung angeschwollen seien, wieder eine Gewichtsverminderung herbeizuführen, und dabei hingewiesen auf lateinische Analoga wie *recipio* neben *capio*. Doch besteht kein Zweifel, dafs wir hier lediglich Einwirkungen des Hochtones anzunehmen haben, unter dessen Einflufs tonlose Silben schwinden

oder gekürzt werden. Denn da bei *recipio* (aus *récapio*), *conscéndo* (aus *cónscando*), *concído* (aus *cóncaedo*), *péiero* (aus *périuro*) nach dem ältesten lateinischen Accentgesetze der Ton auf der Präposition lag, so mufste der Vokal der folgenden Silbe abgeschwächt werden (vgl. Fr. Stolz, Handbnch der klass. Altertumswissensch. von J. Müller § 74, nnd für das Deutsche Sütterlin, Die deutsche Sprache der Gegenwart, Leipzig 1900 S. 43 ff., wo anf Wörter wie Adler = *adel-ar*, edler Aar hingewiesen wird). Endlich ist auf S. 117 aus Versehen die wunderbare Form *salbodedomes* (wir salbten) als ahd. verzeichnet, die weder im Althochdentschen noch im Gotischen existiert, sondern eine Zwitterbildung aus beiden Sprachen ist, aus got. *salbôdêdum* und aus ahd. *salbôtumês* (alemannisch *salbôtômês*).

Beschäftigt sich L.s Bnch mit der Theorie, so ist das von Mosengel für die Praxis bestimmt. Es bietet 74 Anfsatzentwürfe, von denen 16 aus Dramen (Tell, Jungfrau von Orleans, Götz, Minna von Barnhelm) geschöpft, drei Prosastücken von Arndt, Ranke und Baur entnommen, die übrigen aber an epische und lyrische Dichtungen von Schiller, Goethe, Uhland, Lenau, Vofs, Freiligrath, Bürger u. a. angeknüpft sind. Uhlands Herzog Ernst von Schwaben ist beiseite gelassen, Goethes Hermann und Dorothea, das nach den neuesten Lehrplänen in I^b behandelt wird, nur mit einer Nummer vertreten.

Es kann entschieden als ein glücklicher Gedanke bezeichnet werden, dafs M. besonders die epischen Gedichte herangezogen hat, die für die noch vorwiegend erzählenden Aufsätze der Mittelstufe eine vortreffliche Grundlage bilden. Überdies sind die meisten Anfgaben schon im Unterricht erprobt, ja manche sogar blofs Überarbeitungen gut gelungener Schülerarbeiten. Namentlich dankenswert erscheint, dafs nicht weniger als 27 Aufsätze vollständig ausgeführt worden sind. Aber anch die blofsen Gliederungen und Entwürfe erweisen sich als recht brauchbar, nur möchte ich an einigen Stellen die Anordnung des Stoffes etwas geändert wissen; z. B. werden uns im 61. Entwurfe: 'Inwiefern ist der erste Gesang von Hermann und Dorothea geeignet, uns in die Dichtung einzuführen?' die Eigenschaften des Wirtes in folgender Reihenfolge vorgeführt: a) Behäbigkeit, b) Mitleid, c) Weichherzigkeit, d) heitere Geselligkeit, e) Gottvertrauen, f) Liebe des Gediegenen (Soliden), g) vaterländische Gesinnung, h) hausväterlicher Sinn. Hier empfiehlt sich, zunächst die Eigenschaften zu nennen, die den Wirt an und für sich betreffen (a und f), dann die, welche sich besonders im Verkehr mit anderen Menschen zeigen (h, b, d, c), endlich die, welche seine Beziehung zu Gott und dem Vaterlande offenbaren (e, g).

Anch in sprachlicher Hinsicht hätte ich, zumal bei einem Schulbnche, manches auszustellen, z. B. S. 79: Goethes Sänger und Uhlands 'Des Sängers Fluch' statt Uhlands Gedicht; S. 11: eines Helden Wort heilig Wort statt ein heilig Wort; S. 35: der Kaiser erzählt, wie er den Grafen von Limburg gewann statt gewonnen hat, S. 74: indem sie in Elfen und Nixen geheimnisvolle Naturkräfte redend und handelnd uns (Wortstellung!) vorführen; S. 37: auf das Bewufstsein von seiner Körperkraft sich gründende, beherzte Kühnheit und unerschrockenen Mut beweist er (schwerfällige Konstruktion); S. 47: seine (des Alpenjägers) Vorzüge, 1. des Körpers (= die Vorzüge seines Körpers oder seine körperlichen Vorzüge); S. 48: die Freundestreue wird auf die Probe gestellt durch drei Hindernisse: 1. der angeschwollene Strom (für den angeschwollenen Strom); auch begegnet oft das breitspurige 'derselbe' des Kanzleistils statt des kurzen 'er', z. B. S. III IV 75 81 n. s. f. Solche Nachlässigkeiten konnten leicht vermieden werden und mufsten es in einem Bnche, das den Schülern als Vorbild dienen soll.

Die an dritter Stelle genannte Schrift ist blofs eine neue Auflage, aber durch Lyon stark vermehrt. Denn während die erste 75 Seiten umfafst, enthält die vorliegende dritte deren 88. Der Hanptzuwachs entfällt auf den Abschnitt über die Stoffeinkleidung, d. h. über die grammatischen, logischen und ästhetischen Eigenschaften des Stils; z. B. wird S. 16 ausführlich die Umschreibung des Genetivs durch eine Verbindung mit von behandelt, S. 20 der Unterschied zwischen Wnnschmodus und Konditionalis, S. 60 der Gebrauch von Adverbien als Adjektiva. Erweitert sind ferner die Auseinandersetzungen über das Partizip S. 21 und über die Präpositionen S. 26. Aber anch in den übrigen Teilen des Büchleins fehlt es nicht an Zusätzen und Ergänzungen aller Art, z. B. S. 10, wo der Unterschied zwischen Partitio und Divisio klar gemacht wird; namentlich aber in dem Kapitel über die Satzzeichen, wo 62 Strophen aus einer Übersetzung des Nibelungenliedes als Probe zur Einübung der Interpunktion eingefügt sind.

Trotz dieser Verbesserungen halte ich es für fraglich, ob die Schrift ihren Zweck erfüllt. Sowenig ich die von Matthias ver-

Digitized by Google

falsten 'Aufsatssünden' für geeignet ansehe, von Fehlern abzuhalten, so wenig kann ich glauben, dafs das Kutznersche Buch zur Vermeidung von Aufsatzfehlern anleitet. Es ist schlechterdings verkehrt, den Schülern das Falsche ins Gedächtnis zu rufen, damit sie daran das Richtige erlernen. Denn nur zu leicht lassen sie sich dazu verführen, das gelesene Falsche nachzuahmen. Namentlich Leichtsinnige und Gedankenlose, für die ja diese Schriften in erster Linie bestimmt sind, geben solchen Eindrücken gern nach. Weit besser ist es, nur das Richtige zu bieten und durch Gegensätze das Wesentliche herauszuheben, wie ich es kürzlich in meinen gleichfalls bei Teubner erschienenen 'Musterbeispielen zur deutschen Stillehre' (Leipzig 1902 30 S.) gethan habe. Durch übersichtliche Gruppierung, Sperrung und andere Arten des Druckes kann das Gedächtnis dabei bedeutende Stützen erhalten.

Ebensowenig möchte ich mit Kutzner (S. 14) empfehlen, dafs die Schüler vor Abfassung eines Aufsatzes einen Abschnitt aus Wolffs deutschem Hausschatz durchlesen, weil das Buch eine verwirrende Menge zum Teil nicht recht geeigneten Stoffes und noch dazu in ganz kleinem Drucke bietet; viel rätlicher dürfte sein, ein Buch wie das von H. Vockeradt, Das Studium des deutschen Stils in stilistischen Musterbeispielen (1899) zur Hand zu nehmen. Denn hier werden nur klassische Abschnitte sachlich und stilistisch erläutert, kunstgerecht zergliedert und mit pädagogischem Geschick nach Inhalt und Form zum vollen Verständnis gebracht.

O. Weise.

Neue Karten aus der Sammlung historischer Schulwandkarten, herausgegeben von Professor Dr. A. Baldamus, gezeichnet von E. Gaebler.

Die im Verlage von Georg Lang in Leipzig von Alfred Baldamus und seinen Mitarbeitern herausgegebene Sammlung historischer Schulwandkarten schreitet rüstig fort. In der Abteilung für das Altertum ist auf die in der ersten Auflage bereits vergriffene Karte zur Geschichte des römischen Reiches von E. Schwabe im Jahre 1901 eine Schulwandkarte von Rom gefolgt, in der Abteilung für die deutsche Geschichte der Neuzeit stellt sich neben die mit Beifall aufgenommenen grofsen Karten 'Zur deutschen Geschichte des XVII. Jahrh.' und 'Zur deutschen Geschichte des XVIII. Jahrh.' (bereits in zweiter Auflage) von Baldamus jetzt eine ähnliche 'Zur deutschen Geschichte des XVI. Jahrh.', und von den Schlachtenplänen liegt nun aufser dem von Metz (14., 16. u. 18. Aug. 1870) ein solcher von Lenthen (5. Dez. 1757) vor.

Die Schulwandkarte von Rom, bearbeitet von E. Schwabe, bringt als Hauptkarte 'Rom zur Kaiserzeit' (Mafsstab 1:5000, mit Unterdruck des modernen Rom), und zwar ist die Karte so gedacht, 'dafs sie etwa die Zeit der letzten Julier und der Kaiser bis Mark Aurel darstellen soll, ohne dabei Früheres und Späteres auszuschliefsen'. Dazu kommen vier Nebenkarten: 1. Rom zur Zeit der Republik (1:5000), 2. Republikanisches Forum und Umgebung (1:2500), 3. Die Kaiserfora (1:2500) und 4. Rom zur Zeit der Renaissance (1:10000). Die Karte, die durch den reichen Stoff, den sie veranschaulichen will, natürlich ziemlich grofs (158 × 209 cm) geworden ist, tritt in Konkurrenz mit der Romae veteris tabula in usum scholarum descripta von Christian Hülsen, dem bekannten Sekretär des Deutschen archäologischen Instituts in Rom, die fast gleichzeitig mit der Schwabeschen in Berlin bei D. Reimer erschienen ist. Es ist nicht zu leugnen, dafs Hülsens Karte in manchen Einzelheiten wissenschaftlich genauer ist als die Schwabesche, besonders wo es sich um die Verwertung der neueren Ausgrabungen auf dem Forum Romanum handelt. So ist z. B. das republikanische Comitium auf Schwabes Nebenkarte I noch nicht genügend nach Süden und Westen ausgedehnt — es reichte westwärts bis an den Carcer Mamertinus und südwärts bis zum Niger lapis[1]) — ferner ist der lacus Iuturnae an falscher Stelle und die aedicula der Inturna ist noch gar nicht eingetragen, während der Plan Hülsens alle diese neueren Entdeckungen enthält. Auch in der Zeichnung der Gebäude und Bezirke verfährt Hülsen mit weit gröfserer Genauigkeit, so dafs ich zu wissenschaftlichen Studien seinen Plan unbedingt dem Schwabeschen vorziehen würde. Anders aber stellt sich die Sache, wenn man die

[1]) Ich hätte hier die Gelegenheit, auf den mafslosen und durch nichts gerechtfertigten Angriff einzugehen, den Hülsen im 'Humanistischen Gymnasium' (1900, III S. 157 f.) in Sachen des Niger lapis gegen mich gerichtet hat. Aber wer sich die Mühe genommen hat, das, was mir Hülsen als meine Ansicht unterschiebt, mit dem zu vergleichen, was ich (in den Neuen Jahrb. 1900, 1 S. 48 f.) wirklich gesagt habe, der wird schon selbst erkannt haben, auf welcher Basis von Irrtum sich Hülsens Angriff bewegt.

praktischen Bedürfnisse der Schule in den Vordergrund stellt. Der Hülsensche Plan mit seiner dünnen, jede Einzelheit des Grundrisses wiedergebenden Lineatur ist zwar ein brauchbares Hilfsmittel für die Schreibstube des Gelehrten, aber für die Wandtafel der Schulklasse ist er weit weniger geeignet. Gerade das wissenschaftlich wertvollste Stück desselben: Urbis pars media duplici maioris tabulae modulo descripta (1 : 2500) bietet für den Schüler zuviel Einzelheiten; überhaupt kann der Schüler von dieser feinen Zeichnung, bei der noch dazu das republikanische Rot über das Schwarz der Kaiserzeit gedruckt ist, gar nichts erkennen, wenn er nicht unmittelbar davor steht. Schwabes Wandkarte dagegen zeigt auf den ersten Blick, daſs sie aus dem Bedürfnisse des Unterrichts herausgewachsen, daſs ihre verhältnismäſsige Ungenauigkeit eine absichtliche ist. Die Ummauerung der Stadt mit ihren breiten Konturen in gelb und grün, die Plätze der öffentlichen Gebäude und Bezirke mit ihrem kräftigen Rot sind auf 4—5 m Entfernung bequem zu erkennen, und die sparsame Ausstattung der groſsen Flächen mit Namen schlieſst jede Verwirrung aus. Dazu kommt, daſs Schwabe durch Beigabe seiner Nebenkarten das störende Aufeinander republikanischer und kaiserlicher Bauten in ein klares, übersichtliches Nebeneinander aufgelöst hat. Trotzdem bleiben natürlich auch bei der Schwabeschen Karte einige Wünsche übrig, deren Erfüllung man für eine zweite Auflage empfehlen kann. Die zweite Nebenkarte: 'Republikanisches Forum und seine Umgebung' ist diejenige, die im Geschichtsunterricht wie in der lateinischen Lektüre am meisten gebraucht werden wird. Deshalb erscheint ihr Maſsstab (1 : 2500) noch immer viel zu klein. Man muſs das Forum und seine nächste Umgebung dem Schüler im Maſsstabe von 1 : 1000 vor Augen stellen. Das ist auch auf dem verfügbaren Platze möglich, wenn man im Westen nicht über den tarpejischen Felsen — der überdies merkwürdigerweise fehlt —, im Süden nicht über den Ianus quadrifrons, im Osten nicht über den Tempel des Iupiter Stator hinausgeht. Sehr wertvoll für den Unterricht in der Geschichte, Kunstgeschichte und Religion ist die Beigabe 'Rom zur Zeit der Renaissance'. Nur möchte ich auf diesem Plane diejenigen Kirchen alle bemerkt wissen, die in antike Bauwerke hineingebaut sind, also z. B. San Adriano (Curia Iulia), S. Maria Liberatrice nicht nur wegen der darunter liegenden Heiligtümer der Iuturna, sondern auch wegen Santa Maria antiqua, die im VIII. Jahrh. n. Chr. die Hauskapelle der Päpste war. Unter den Renaissancepalästen vermisse ich schmerzlich den 1580 erbauten Palazzo Caffarelli, den vom Kaiser mit Hermann Prells herrlichen Bildern geschmückten Sitz der deutschen Botschaft.

In die neuere Geschichte führen uns die von A. Baldamus und dem Oberstleutnant Exner, dem Vorstande des Sächsischen Kriegsarchivs, bearbeiteten Karten und Schlachtenpläne. Die bereits früher erschienenen Karten dieser Abteilung sind im Eingange zu diesen Zeilen genannt worden. Jetzt kommt nun zu ihnen die Karte 'Zur deutschen Geschichte des XVI. Jahrh.'. Bei der Darstellung der Gebietsverhältnisse Mitteleuropas im XVI. Jahrh. war Baldamus in der glücklichen Lage, auf Nebenkarten verzichten zu können, da die Hauptkarte auch für die italienischen und türkischen Kriege ausreicht. Sie erstreckt sich nämlich im Maſsstabe von 1 : 800000 von Kopenhagen südwärts bis Lucca und Rimini und von Paris ostwärts bis über Belgrad hinaus. Dadurch erscheint diese Karte einheitlicher als die zum XVII. und XVIII. Jahrh., übrigens aber zeigt sie alle an den früheren Karten gerühmten Vorzüge einer besonnenen Methode und fortgeschrittenen Technik.

In kräftiger Flächenfarbe tritt dem Schüler noch einmal das alte Reich entgegen, wie es sich von der Eider bis über den Po hinaus erstreckt. Die nordöstliche Mark, das Herzogtum Preuſsen — ohne Flächenfarbe, mit dem polnischen Grün umrändert — ist allerdings bereits abgebröckelt, aber noch läuft die Reichsgrenze im Westen um die gesamten Niederlande, um Lothringen, Burgund und Savoyen bis nach Nizza. Innerhalb des Reichskörpers treten die riesigen Flächen der geistlichen Staaten in ihrem kräftigen Lila hervor, nicht minder die über den ganzen Westen verstreuten, im Osten aber fehlenden purpurroten Flecken der Reichsstädte, ferner das massenhafte Gelb der Habsburger, bei dem wieder der Besitz der spanischen und der der deutschen Linie durch den Farbenton deutlich unterschieden wird. Ebenso ist im Blau der Zollern, im Grün der Wittelsbacher und im Rot der Wettiner das Gebiet der einzelnen Linien durch den Farbenton von weitem erkennbar. Je länger man die Karte betrachtet, um so mehr liest man aus ihr heraus, und es verlohnt sich wohl, im Geschichtsunterrichte einmal eine ganze Stunde lang den Schülern klar zu machen, wie viel wertvolle historische Erkenntnis sich allein schon aus einem solchen

Digitized by Google

Kartenbilde gewinnen läfst. Die Ortsnamen sind gemäfs den vom Herausgeber befolgten Grundsätzen nur sehr sparsam gesetzt, es fehlt aber wohl kaum einer, der für die Geschichte des XVI. Jahrh. wichtig ist. Die lange Erfahrung, die Baldamus als Bearbeiter des Putzgerschen Atlasses gesammelt hat, kommt natürlich auch seinen Wandkarten zu gute. Die Namen der Orte, wo Schlachten oder Friedensschlüsse stattgefunden haben, heben sich in rotem Druck von den andern ab, die Jahreszahlen stehen dabei, sogar die wichtigeren Reichstage und Religionsgespräche sind auf der Karte verzeichnet. So bietet denn auch diese neue Arbeit von Baldamus dem Lehrer und Schüler eine grofse Fülle wertvollen historischen Stoffes in anschaulichster Form dar und ist neben der Repetition eins der vorzüglichsten Hilfsmittel, um, wenn sie immer und immer wieder dem Schüler gezeigt wird, seinen geschichtlichen Sinn zu bilden und sein Gedächtnis zu unterstützen. Soll ich einen Wunsch für eine zweite Auflage aussprechen, so ist es der, dafs die gekreuzten Schwerter und die Zahl 1547 beim Namen Mühlberg etwas nördlicher gerückt werden möchten, um den Schüler daran zu erinnern, dafs die eigentliche Schlacht nicht an der Elbe, sondern 20 Kilometer weiter nördlich am Südrande der Lochauer Heide geschlagen wurde.

Von den Schlachtenplänen, an deren Bearbeitung Oberstleutnant Exner einen hervorragenden Anteil hat, ist bereits im Jahre 1900 eine Darstellung der Kämpfe um Metz am 14., 16. und 18. August 1870 erschienen. Diese Karte (1 : 16500) mit einer Nebenkarte: Anmarschlinien (1:125000) ist 156 cm hoch und 216 cm breit, also von ganz hervorragender Gröfse. Infolgedessen war es möglich, zunächst das Gelände: Bergzüge, Ebenen, Wälder, Flüsse so deutlich hervorzuheben, dafs es auch vom letzten Klassenplatz an der Tafel erkannt wird; es reicht bei der Hauptkarte von Courcelles in westlicher Richtung bis über Mars la Tour hinaus und von Novéant a. d. Mosel nördlich bis Malancourt (nördlich von Roncourt); auf der Nebenkarte erstreckt es sich weit über Pont à Mousson nach Süden zu. Für die Darstellung der drei Schlachten selbst mufste natürlich je ein besonders charakteristischer Augenblick zu Grunde gelegt werden, und zwar ist für den 14. August der Stand der Schlacht um 6½ Uhr, für den 16. August der gegen 5 Uhr, für den 18. Aug. der gegen 7 Uhr abends gewählt worden; doch sind die Truppenkörper, die am 16. Aug. erst nach 4 Uhr, am 18. nach 5 Uhr eingegriffen haben, in schraffierten Farben gezeichnet; aufserdem ist aber bei jedem Truppenkörper noch ausdrücklich die Zeit bemerkt, in der sie eingriffen, und besonders wichtige Angriffsbewegungen wie der Todesritt der Brigade Bredow und der Umgehungsmarsch der Sachsen nach Malancourt und Roncourt sind durch farbige Linien deutlich gemacht. 'Durch diese Art der Darstellung', so sagen die beiden Bearbeiter mit Recht, 'wird die angedeutete Aufgabe, Ruhe und Bewegung zu verbinden, nach Möglichkeit gelöst'. Die Aufgabe ist in geradezu musterhafter Weise gelöst worden, und wer aus Erfahrung weifs, wie schwer es ist, den Schülern einen Begriff vom Gange einer modernen Schlacht beizubringen, der wird mit Begeisterung zu diesem ganz vortrefflichen Hilfsmittel für den Vortrag greifen, das ihm Exner und Baldamus in so schöner äufserer Form darbieten.

Nicht geringeres Lob verdient der natürlich viel kleinere (Mafsstab 1 : 18000) Plan der Schlacht von Leuthen, an der man die vielberühmte Taktik Friedrichs des Grofsen, die 'schiefe Schlachtordnung', eingehend studieren kann.

Zum Schlufs noch ein Wort über die Frage, ob denn überhaupt derartige historische Wandkarten nötig sind in einer Zeit, wo Lehrer und Schüler doch meist den vortrefflichen Putzger-Baldamus'schen Geschichtsatlas in den Händen haben. Ich gestehe offen, dafs ich früher der Ansicht war, diese Wandkarten seien entbehrlich; im Laufe der Zeit habe ich mich aber doch von ihrer grofsen Nützlichkeit überzeugt. Denn erstens erleichtert der Lehrer dem Schüler das Aufsuchen der Orte und Gegenden im Handatlasse, wenn er die betreffende Stelle an der Wandkarte zeigt, zweitens wird der Schüler auch seinen Atlas um so öfter zur Hand nehmen, je mehr der Lehrer die Wandkarte verwendet, und drittens prägen sich die Kartenbilder nach meiner Erfahrung dem Gedächtnis besser ein, wenn sie dem Schüler auch öfters im grofsen Format entgegentreten; das gilt namentlich für das rein Geographische: für Flüsse, Gebirge u. dgl. Und wir Geschichtslehrer sollten uns doch der Verpflichtung jederzeit bewufst sein, dafs wir — mangels des geographischen Unterrichts in den Oberklassen — auch mit für die Erhaltung und Erweiterung der oft recht spärlichen geographischen Kenntnisse zu sorgen haben.

Otto Eduard Schmidt.

DER KAMPF UMS REFORMGYMNASIUM

Am 16. April 1903 soll für den Osten Dresdens ein neues städtisches Gymnasium errichtet werden; man wird in der Hauptsache den Frankfurter Lehrplan zum Muster nehmen und vorläufig mit den beiden untersten Klassen beginnen. Die Anstalt wird der erste Versuch sein, den man im Königreich Sachsen mit einem humanistischen Gymnasium nach Frankfurter System macht; ein Dresdner Realgymnasium, die (städtische) Dreikönigsschule, hat schon im Jahre 1895 mit Einführung des Reformplans begonnen, das städtische Realgymnasium in Zwickau neuerdings.

Die sächsische Staatsbehörde verhält sich den Reformschulen gegenüber zurückhaltend, hat doch der Kultusminister v. Seydewitz vor kurzem in einer von der deutschen Tagespresse wohlbeachteten Rede u. a. geäufsert: 'Mag es auch manchem ketzerhaft klingen, ich spreche offen aus, dafs ich die Frage, wie die Erziehung im Gymnasium geschehen solle, für wichtiger halte als manche andere der jetzt so vielfach erörterten Gymnasialfragen, wie etwa die, ob dieser oder jener Disziplin eine etwas gröfsere oder geringere Zahl von Unterrichtsstunden einzuräumen sei, oder die, ob der Unterrichtsbeginn in dieser oder jener Sprache besser in eine tiefere oder eine höhere Klasse zu legen sei, und ähnliche mehr' (Dresdn. Journ. vom 17. Okt. 1902).

Für die Hörer und Leser der bedeutsamen Rede gewannen diese und andere Worte des Ministers eine ganz besondere Beziehung, erinnerte man sich doch der acht Tage vorher abgehaltenen Dresdner Stadtverordnetensitzung, in der das neue Reformgymnasium beschlossen war, und zwar unter seltsamen Begleiterscheinungen, die fast überall, wo die deutsche Presse davon Kenntnis erhielt — es liegt uns eine grofse Anzahl von Belegen aus vielen Teilen Deutschlands vor —, Befremden, Widerspruch, ja Spott hervorgerufen haben und den Vorstand des Sächsischen Gymnasiallehrervereins zu einer öffentlichen, sehr entschiedenen Erklärung veranlafsten, die gegen den Dresdner Oberbürgermeister Bentler gerichtet war. (Näheres bei O. Kaemmel in den Grenzboten vom 23. Okt. 1902.)

Oberbürgermeister Bentler wird vielen unserer Leser von der Dresdener Philologenversammlung des Jahres 1897 her als Vertreter der gastlichen Hauptstadt in Erinnerung sein. In der Debatte vom 9. Okt. d. J. befürwortete er das Frankfurter System hauptsächlich vom nationalen Standpunkte aus. Er bestritt, dafs unsere humanistischen Gymnasien die Aufgabe der Erziehung eines nationalen Volkes so erfüllten, wie es in Deutschland zu erwarten sei. Beweis: die jetzigen Parteiverhältnisse des Reichstags. Fortwährend durch Beifallsrufe unterbrochen, führte der Redner aus: 'Ich bitte zu bedenken, dafs wir in Deutschland die grofse Mehrheit unseres Reichstages in einer Partei haben, die nicht ihren Mittelpunkt im nationalen Wesen sieht, sondern ihren Schwerpunkt jenseits der Alpen hat, dafs eine andere grofse Partei den Schwerpunkt ihres politischen Denkens nicht im nationalen Sinne, sondern aufserhalb des nationalen Sinnes hat, und dafs die führenden Leute dieser beiden Parteien auf humanistischen Gymnasien gewesen sind. Die führenden Leute heute!' Man wird, wenn man sich diese bewegte Szene vorstellt, mehr die nationale Gesinnung der Versammlung anerkennen und den 'glühenden Patriotismus' des Redners bewundern, dessen er sich selbst rühmt, als man die Richtigkeit seiner Schlufsfolgerung zugeben kann. Bei anderen Völkern, fuhr er fort, seien die Muster für eine deutschnationale Erziehung zu holen. 'Gehen Sie nach England! Dort lernt kein junger Mensch vor dem 14., 15. Jahre Latein und Griechisch; er lernt vor allen Dingen Englisch, englisch denken und englisch fühlen, er lernt aber nicht lateinisch und römisch fühlen und denken . . . Und gehen Sie nach Frankreich! Dort wird auch bei der Erziehungsmethode in erster Linie das Hauptgewicht auf den nationalen Unterricht gelegt.' Sollten die Bravorufe, die auch bei dieser Stelle ertönten, nicht zum Teil darauf zurückzuführen sein, dafs manche Hörer bei dem Proteste gegen 'römisches Fühlen und Denken' der Meinung waren, es handle sich noch um die Partei, die 'ihren Schwerpunkt jenseits der Alpen hat'? Man möchte sie sonst aufs Gewissen fragen, wann und wo sie denn eigentlich den verwerflichen Einfluss des Römertums bei unserer Gymnasialjugend beobachtet haben. Das *Civis Germanus sum* des Kaisers ist doch auch römisch, die Herren wissen eben nicht, wie es im heutigen Gymnasium zugeht, und bedenken nicht, dafs jeder Erzieher, der ein guter Deutscher ist — die Bewährung des 'glühenden Patriotismus' heben wir uns für besondere Ausnahmefälle auf —, dafs auch der Lehrer des Lateinischen im nationalen Sinne wirkt; er braucht deshalb nicht immer von der Teutoburger Schlacht zu reden oder übersetzen zu lassen: *Secura sis, o patria, ad Rhenum stat custodia!*

Überlegt man weiter, auf welche Weise nun eigentlich die durch das bisherige Gymnasium verschuldete Zusammensetzung des Reichstages in Zukunft verbessert werden soll, so möchte man der Reformschule wirklich glücklichere Verteidiger wünschen. Die neue Dresdener Anstalt wird nach Wegfall des Latein in den drei untersten Klassen je eine Wochenstunde mehr auf das Deutsche verwenden (VI 5, V und IV je 4 Stunden) als das humanistische Gymnasium; aufserdem wird sie schon in Sexta mit dem Französischen beginnen, und zwar fünfstündig, was dann in Quinta mit 6, in Quarta mit 7 Stunden fortgesetzt werden soll (sonst in IV 5 Stunden in Sachsen, 4 Stunden in Preufsen; nach Frankfurter System in VI—IV je 6 Stunden). Um dieser positiven Änderungen willen ruft man aus: 'Gehen Sie nach Frankreich! Gehen Sie nach England! Dort lernt kein junger Mensch vor dem 14., 15. Jahre Latein und Griechisch.' Sollte diese eine Wochenstunde Deutsch so wesentlich beitragen zur Stärkung des Nationalgefühls? Und wie steht es mit dem Französischen? Es liegt mir sehr fern, den Wert französischer Sprachkenntnis irgendwie herabsetzen zu wollen; auch habe ich an und für sich nicht viel gegen den Versuch der Neuphilologen, an geeignetem Ort Kleinkinderarbeit zu übernehmen, die schwierige Aufgabe der grammatischen Einschulung. Es müfste freilich auch wirklich Grammatik gelernt werden und kein Bonnenfranzösisch ohne die gehörige, für die Sicherung des Gelernten ganz unentbehrliche Übung durch eine nicht zu geringe Zahl schriftlicher Arbeiten. Sonst geht ja doch später, wenn die Stundenzahl in den höheren Klassen auf 2 sinkt, das meiste äufserlich Angelernte wieder verloren, wie jeder an sich selbst beobachten kann, der einmal im Ausland schnell sprechen gelernt hat und es dann zu Hause ebenso schnell wieder vergafs. Nein, das positiv Neue ist es gar nicht, kann es gar nicht sein, weshalb man in manchen Kreisen der Reform zujubelt, es ist lediglich — eingestanden oder nicht — das Negative, das Zurückdrängen des humanistischen Prinzips, das, wie man durchaus unrichtig annimmt, einer echt deutschen Erziehung im Wege sei.

Diesen Bestrebungen hat Minister v. Seydewitz in seiner oben erwähnten Rede bei der Weihe des neuen Leipziger Carola-Gymnasiums offenbar entgegentreten wollen, wenn er eingangs von König Albert rühmte, 'dafs er ein warmer Freund und mächtiger Förderer klassischer Bildung war'. 'Wir wissen, dafs er dies oft in wohlthuender und verständnisvoller Weise ausgesprochen und bethätigt hat. Wir wissen aber auch, zu unserem Troste sei es hinzugefügt, dafs Se. Majestät der jetzt regierende König auch in diesem Stücke die Auffassung seines königlichen Bruders teilt und gegebenenfalls geneigt sein wird, für sie einzutreten.' 'Da in der Gegenwart der Wert der humanistischen Bildungsmethode vielfach bestritten und in manchen Kreisen sehr lebhaft in Abrede gestellt wird, so gehört ein gewisser Mut dazu, eine neue Schule dieser Art ins Leben zu rufen. Ich freue mich, dafs die Stadt Leipzig diesen Mut gehabt hat, und ich bin überzeugt, dafs sie das nicht bereuen wird.'

Wer den stenographischen Bericht über jene Verhandlungen der Dresdner Stadtverordneten liest (Aufserordentliche Beilage zum Dr. Anz. vom 18. Okt. 1902), mufs sich sagen, dafs die Debatte weiterhin zum Teil sehr merkwürdige Ansichten zu Tage förderte. Da verlangt einer der Herren auf Grund einer Abhandlung Max Bewers eine Verfügung durch Ministerialreskript, 'dafs von jedem Dichter nur etwa 100 Verse, von Horaz etwa nur 3 Oden, von Prosaschriftstellern etwa 6 Kapitel grammatikalisch durchgenommen werden dürfen; das werde vollkommen genügen, um einen Einblick in die Eigenart der Sprachstruktur zu gewähren. 100 Verse aus dem Faust genügten für Goethes, 3 Gedichte von Schiller für Schillers Sprachformen. Sei aber dann diese grammatikalische Einarbeitung vorüber, dann soll man wie in griechischen Zeiten den Rhetor einspringen lassen, der im grofsen Zuge, in deutschen Übersetzungen die herrlichsten Gesänge, Dichtungen und Prosastücke der Klassiker den lauschenden Schülern vorzutragen hätte, damit sie in unvergefslich schönen Stunden, in die Phantasie erregender Weise den Geist des klassischen Altertums frei und leicht in sich aufnehmen' (ich sperre die Worte wie im Bericht). In der That, ein Schulparadies ohnegleichen, in dem wir nur noch 'selige Knaben' vor uns sehen werden. Der Herr Rhetor wird freilich eine sehr vorsichtige Auswahl unter seinen Glanznummern treffen müssen, damit er nicht seiner selbst spottet, er weifs nicht wie; das schöne Sprüchlein von Tugend und Schweifs oder das vor Goethes Dichtung und Wahrheit dürfen beileibe nicht vorkommen. Wo eine leidliche Bühne ist, wird man es überdies sehr bald für 'angenehmer und dazu noch

viel bequemer' halten, die Schüler mit Theaterbillets zu versorgen.

Ein anderer, sehr einflufsreicher von Dresdens Stadtverordneten verzichtet darauf, als Erzieher aufzutreten, und macht lieber praktische Gesichtspunkte geltend. 'Wir brauchen solche Institute', ruft er aus, 'sonst kommen die reichen Leute nicht mehr zu uns herein'. 'Das klassische Gymnasium der alten Art mit seinen hohen Anforderungen werde ich immer als die höchste und bedeutendste Bildungsstätte anerkennen; aber es ist doch im Grunde nur geschaffen für auserlesene Geister, denen Gott besondere Anlagen gegeben hat. . . . Den andern aber, die weniger begabt sind — und in der Hauptsache ist die Menschheit aus solchem Mittelgute zusammengesetzt —, die vorwärts wollen und sich doch auch von der göttlichen und duftenden Salbe der höchsten Wissenschaft etwas ins Haupthaar streichen möchten, denen soll das Reformgymnasium dienen . . . Schaffen wir also immerhin Reformgymnasien! Das wird uns nach jeder Richtung hin Nutzen bringen. Und es wird vielen leichter ums Herz werden, wenn sie ans Reformgymnasium gehen mit zwar gutem Gemüt, aber nicht ganz zureichenden Verstandeskräften' (Heiterkeit). Was sagen die berufenen und besonnenen Vertreter der Reform zu solcher Begründung? Sie werden den Mann ebenso lächerlich finden wie wir und hoffentlich viele seiner Zuhörer; diese groteske Unkenntnis dessen, was man befürwortet, ist wie aus einem Lustspiel. Aber in Wirklichkeit ist die Sache sehr ernsthaft. Der Mann ist ein Typus; er spricht ungeniert aus, was man in breiten Schichten von der neuen Schulform erwartet, die doch für die grofse Masse am wenigsten geeignet ist. Leute seiner Denkungsart werden ihre Söhne zahlreich den Reformanstalten zuführen, dann beginnen sehr bald von neuem die Überbürdungsklagen, und das Ende wird sein, dafs man die Forderungen für die Reifeprüfung herabsetzen mufs.

Aber ich will keine Kassandrarolle spielen, denn ich zweifle gar nicht daran, was uns immer wieder versichert wird, dafs die Frankfurter Resultate erfreulich sind ('geradezu vorblüffend' nennt die griechischen Leistungen dortiger Obersekundaner das Gutachten des Rektors eines Dresdener Realgymnasiums). Es mufs sogar für einen klassischen Philologen eine Herzensfreude sein, mit einer strobsamen Schar auserwählter Leute auf der Reformschule zu arbeiten; man braucht dabei nicht nur an die Oberstufe zu denken und auch nicht die von Wilamowitz empfohlene Stellung des Über-Oberlehrers des Griechischen einzunehmen. Dagegen bestreite ich die vorschnell von den Reformfreunden für die Allgemeinheit aufgestellte Behauptung: 'Die bisherigen Ergebnisse haben bewiesen, dafs die vom Reformgymnasium vermittelte humanistische Bildung völlig gleichwertig ist mit der Bildung des Gymnasiums alten Stils.'

Dies und vieles andere wird behauptet in einer Artikelreihe 'In Sachen des Reformgymnasiums', die der obenerwähnte Rektor des Dresdener Realgymnasiums nach Frankfurter System, Oberschulrat Vogel, zur Aufklärung seiner Mitbürger hat erscheinen lassen (Dr. Anz. vom 28.—30. Okt. 1902) Eigentlich müfste der Schreiber dieser Zeilen dazu schweigen, denn der Verf. hat den 'Altphilologen' den Mund verboten. 'Es ist nur zu wünschen', legt er uns ans Herz, 'dafs die Altphilologen stets bedenken, dafs sie wohl kaum objektiv urteilen können, da sie neben idealen auch ihre Standesinteressen vertreten; eine Verkennung dieses Umstandes müfste . . . sehr bald zu einer Niederlage führen, die wohl nicht nur dem Stande, sondern auch dem Humanismus Schaden bringen könnte'. Also selbst mysteriöse Drohung für den Fall, dafs ein Gegner der Reform seine Überzeugung verficht. Bange machen gilt nicht! Das ist freilich eine bequeme Art, anderer Leute ehrliche Meinung unschädlich zu machen, wenn man ihnen Interessenpolitik vorwirft. Wer den Kampf um die Schule auf dieses Gebiet hinüberspielt, nimmt die schwerste Verantwortung auf sich. 'Die Vertreter der modernen Fächer (neuere Sprachen, Naturwissenschaften, Mathematik) werden in gröfserer Zahl ins Kollegium eintreten und gewifs, wenn sie sich verbinden, den Altphilologen die Herrschaft streitig machen.' Hier wird ja ein förmlicher Kriegsplan entworfen mit Gruppierung der Streitkräfte. Das müssen beneidenswerte Zustände werden in einem solchen Zukunftskollegium. Bisher haben wir's immer für die gröfste Rektorweisheit gehalten, derartige Eifersüchteleien zu verhindern, und für Pflicht des Einzelnen, sich dem Ganzen unterzuordnen, und von beiden haben wir in unserem alten Gymnasium bemerkenswerte Beispiele erlebt. Hier wird der Kampf um die 'Herrschaft' proklamiert; man wird also, falls er sich wirklich entspinnt, allerlei Wechselfällen mit Spannung entgegensehen dürfen, denn es sind ja auch andere Koalitionen möglich als die vom Verf. angenommene.

Hoffentlich reicht die Energie der für

diese Arena bestimmten Altphilologen für den 'Kampf' ums Dasein aus, denn es werden ohnedies, wie der Verf. fortfährt, 'an ihre Arbeitskraft und pädagogische Tüchtigkeit sehr erhöhte Ansprüche gemacht, ähnlich denjenigen, welche an die Neuphilologen durch den analytischen Betrieb des Deutschen und Französischen in den Unterklassen herantreten'. Das ist gewifs zuzugeben, wenn uns auch die neuerdings fast zur *fable convenue* werdende Behauptung der technischen Minderwertigkeit des lateinischen und griechischen Elementarunterrichts gegenüber dem modernen nicht richtig erscheint — es kommt überall darauf an, wie's gemacht wird. Sehr anfechtbar wird auch vielen der folgende Satz vorkommen: 'Allerdings wird so manchem das Verzichten auf den lieb gewordenen und bequemen Weg, den man bisher zu wandeln gewohnt war, etwas schwer fallen.' Lieb geworden ist Gott sei Dank der lateinische Unterricht in den Unterklassen gar vielen; ob er so bequem ist, wäre eine andere Frage, andere Reformer stellen es direkt in Abrede — jedenfalls ist es unbillig, auf die *vis inertiae* anzuspielen, die künftige Reformkollegen bei sich bekämpfen müfsten, besonders in einem Zusammenhange, der die Auffassung nahe legt, als beruhe der Widerstand gegen die Reform zum Teil nur auf der Abneigung gegen dies Wachsen der eigenen Arbeitslast. —

Die neue Dresdener Anstalt tritt somit unter wenig freundlichen Auspizien ins Leben. Ein grofser Teil des sächsischen Gymnasiallehrerstandes, durchaus nicht nur die 'Altphilologen', ist in lebhafter Erregung über die Motivierung der neuen Organisation von seiten der Stadtvertretung und über die Art der Verteidigung des Reformgedankens in der Presse. Geht ja der Verf. der erwähnten Artikel, der an den Vorarbeiten für die neue Schule selbst beteiligt ist, so weit, den bedächtigen Prefsaufsatz eines hochverdienten und weithin bekannten Fachmannes, Otto Kaemmels (Dresdn. Nachr. vom 24. Okt. 1902), als 'unberufene Warnung' zu bezeichnen. Und wenn er den klassischen Philologen, auf deren Mitarbeit doch auch an der neuen Schule hauptsächlich zu rechnen ist, da sie dasselbe Endziel hat wie die alte — mag sich das auch vielleicht als illusorisch herausstellen —, wenn er ihnen, die 'die Vorherrschaft in den vier Oberklassen auch ferner behaupten', in dieser Sache am liebsten ein Schlofs vor den Mund hängen möchte, so wird ihm diese menschenfreundliche Absicht nicht gelingen. Diese Blätter jedenfalls — in denen übrigens keineswegs nur Vertreter der alten Sprachen über die Reform das Wort ergriffen haben oder ergreifen sollen — werden nicht schweigen, sondern das Für und Wider abwägen lassen von jedem, der etwas Nützliches zu sagen hat — selbst wenn es ein klassischer Philologe wäre, reformierter oder nichtreformierter Konfession. Halten sie es doch mit den von ihrem früheren Herausgeber Richard Richter, bekanntlich einem überzeugten Humanisten, gern in dieser Sache gebrauchten Worten: 'Es strebe von euch jeder um die Wette, die Kraft des Steins in seinem Ring an Tag zu legen!'

Hunderte von früheren Schülern dieses Mannes, jetzt in den verschiedensten Lebensstellungen und in alle Teile Deutschlands und darüber hinaus verstreut, haben in diesen Tagen sein Gedächtnis dadurch geehrt, dafs sie seine Marmorbüste, ein treffliches Werk Carl Seffners, an der Stätte seiner Wirksamkeit aufstellen liefsen. Sie haben damit ein beredtes Zeugnis für die alte humanistische Erziehungsweise abgelegt, das in weiten Kreisen Beachtung verdient. Denn gerade Richter vereinigte in sich — wie auch für Fernstehende aus seinen 'Reden und Aufsätzen' ersichtlich ist — die Begeisterung für die Antike mit einer wurzelechten deutschen Gesinnung. Durch die Vorhalle des Altertums führte er, um deutsche Männer zu bilden von weitem Blick und festem Charakter, und seine Schüler danken es ihm über das Grab hinaus. Der Ring, den er besafs, hat seine Kraft bewährt. Johannes Ilberg.

REGISTER
DER IM JAHRGANG 1902 BESPROCHENEN SCHRIFTEN

Seite

A. Baldamus, Schulwandkarte zur deutschen Geschichte des XVI. Jahrh. (Leipzig 1901) 566
Boeckh und *Klatt*, Die Alters- und Sterblichkeitsverhältnisse der Direktoren und Oberlehrer in Preufsen (Halle 1901) 464
O. Crusius, Erwin Rohde (Tübingen-Leipzig 1902) 521
Dähnhardt, Heimatklänge aus deutschen Gauen I—III (Leipzig 1901—1902) 406
Deutsche Erde, herausgegeben von *P. Langhans* (Gotha 1902) 519
Drewes, Reiseeindrücke von Kunst und Leben in Italien. 1. 2. (Helmstedt 1901—1902) 518
Exner und *Baldamus*, Schlachtenpläne: 1. Metz. 2. Leuthen (Leipzig 1900—1901). . 567
Frauenbildung, Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens, herausgegeben von *J. Wychgram* (Leipzig 1902) 175
Th. Fritzsch, Ernst Christian Trapp. Sein Leben und seine Werke (Dresden 1900). . 123
R. Heidrich, Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen. 2. Aufl. (Berlin 1901) 294
O. Heilig, Allemannische Gedichte von J. P. Hebel (Heidelberg 1902) 517
H. Kahnis, Bibelkunde. 2. Auflage. (Leipzig 1900) 294
A. Kutzner, Praktische Anleitung zur Vermeidung der Fehler in deutschen Aufsätzen. 3. Auflage, neubearbeitet von O. Lyon (Leipzig 1901) 564
G. Legerlotz, Der deutsche Aufsatz auf der Oberstufe der höheren Lehranstalten (Berlin 1900). 563
P. Mehlhorn, Kirchengeschichte für höhere Schulen. 5. Auflage. (Leipzig 1900). . . 292
O. Michael, Aufgabe und Stellung der biblischen Geschichte im Religionsunterrichte der höheren Schulen (Annaberg) 290
O. Michael, Biblische Geschichte für die Unterklassen höherer Schulen (Annaberg). . 290
G. Mosengel, Deutsche Aufsätze für die Mittelstufe höherer Lehranstalten im Anschlufs an den deutschen Lesestoff (Leipzig 1901) 564
Pahde, Erdkunde für höhere Lehranstalten I.—III. Teil (Glogau 1899—1901) 404
Reicke, Lehrer und Unterrichtswesen in der deutschen Vergangenheit (Leipzig 1901) . 295
Schaefler, Römische Herbsttage (Rosenheim 1901) 518
E. Schwabe, Schulwandkarte von Rom (Leipzig 1901) 565
A. Stamm, Graphische Darstellung der deutschen Satzlehre nebst einer Interpunktionslehre (Leipzig 1899). 155
R. Stoewer, Lehrbuch für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen (Berlin 1899). 293
D. Türnau, Rabanus Maurus, der Praeceptor Germaniae (München 1900) 517
U. v. Wilamowitz-Moellendorf, Griechisches Lesebuch (Berlin 1902) 270

RECORD IN LIBRARY
JUL 31 1903